HÉTÉROGÉNÉITÉ ET DIFFÉRENCIATION AU CYCLE D'ORIENTATION

Classes hétérogènes et classes à sections au 7e degré : Carrières d'élèves et discours d'acteurs

2. Enquêtes et analyses de référence

Equipe de recherche :

Daniel Bain, Clairette Davaud, Bernard Favre, Dagmar Hexel, Jean-Marc Jaeggi, Jacqueline Lurin, François Rastoldo, Anne Soussi

avec la collaboration de Annick Evrard, Nathalie Marchand de Bilio, Christian Nidegger, Françoise Osiek et Aline Sommer

Service de la recherche en éducation

Décembre 2000

Coordination : Bernard FAVRE
Bernard.favre@etat.ge.ch

François RASTOLDO
Francois.rastoldo@etat.ge.ch

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (++ 41 22) 327 57 11
Fax (++ 41 22) 327 57 18

Le SRED sur Internet : http://agora.unige.ch/sred

Table des matières

I. Introduction 5

II. Réussite et carrières des élèves selon la structure scolaire 8

III. Comment les élèves vivent-ils leur 7e degré dans les sections ou en classe hétérogène ? 33

IV. Le Cycle d'orientation et l'hétérogénéité au 7e degré : l'avis des parents d'élèves 83

V. De l'école primaire au Cycle d'orientation : Le point de vue d'enseignants de 6e primaire sur la 7e hétérogène 114

VI. Enquête auprès des enseignants du Cycle d'orientation 138

VII. Entretiens avec les équipes de direction des collèges du Cycle d'orientation 179

Annexes générales 1 et 2 196

I. INTRODUCTION

Les enquêtes et analyses présentées dans ce rapport ont été réalisées dans le cadre de la recherche menée par le Service de la recherche en éducation (SRED) sur la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation au Cycle d'orientation, à la suite du dépôt, en août 1997, du projet de loi 7697 modifiant la loi sur l'instruction publique et « demandant d'organiser, dans tous les collèges du Cycle d'orientation l'enseignement en classes hétérogènes en 7e année » (voir annexe générale 1). Selon la demande formulée par la Direction du Département de l'instruction publique, la recherche devait porter sur « l'expérience des classes hétérogènes au sein du Cycle » et fournir, en outre, des « renseignements sur la situation dans d'autres pays où la même question – classes hétérogènes *versus* classes homogènes – s'est posée » [1].

Pour s'acquitter de cette tâche d'information et d'analyse, les chercheurs du SRED ont organisé leur travail autour de trois axes :

- un *état de la question* sur la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation au secondaire I, au Cycle d'orientation de Genève d'abord, dans le cadre national et international ensuite, cet état de la question étant complété par une revue des recherches réalisées sur les modes de regroupement des élèves au secondaire I ; cet axe de recherche a fait l'objet d'un premier rapport publié en février 2000[2] ;
- une analyse du *mode de gestion* de l'hétérogénéité des élèves et de la différenciation au Cycle d'orientation, dans les deux structures coexistant actuellement : expérience scolaire vécue par les élèves de 7e dans chacun des deux systèmes, représentations et opinions des directions de collèges, des enseignants et des parents ;
- une comparaison des *résultats scolaires* des élèves de 7e et une analyse des *transitions* entre enseignement primaire et secondaire I, secondaire I et début du postobligatoire, ainsi que des processus d'*orientation* tels qu'on peut les observer dans chacun des deux systèmes.

Les recherches présentées dans ce document

Ce rapport rassemble les résultats détaillés des enquêtes et analyses menées dans le cadre des deuxième et troisième axes (mode de gestion de l'hétérogénéité, analyse des résultats scolaires, des transitions et orientations) (voir annexe générale 2). Les études présentées concernent toutes le fonctionnement *actuel* de la 7e année du Cycle d'orientation et ont pour objet central une comparaison entre les deux structures qui coexistent depuis près de 30 ans. Toutefois, elles ont chacune leur cohérence et leurs objectifs propres, les auteurs ayant adopté, pour l'analyse et la présentation des résultats, les procédures les plus adéquates à l'objet traité. Pour une synthèse de ces travaux, on se reportera au document publié parallèlement à celui-ci : *Classes hétérogènes et classes à sections au 7e degré : Carrières d'élèves et discours d'acteurs. 1. Synthèse des résultats et résumés des six volets de recherche.*

Le lecteur trouvera dans le présent document le compte rendu de six études ou modules de recherche :

- La première étude compare les *résultats* des élèves en 7e et leurs *carrières scolaires* jusqu'au début des formations du postobligatoire selon qu'ils fréquentent ou ont fréquenté un collège à sections ou un collège à classes hétérogènes, niveaux et options.

[1] Nous reprenons ici les termes de la demande adressée au SRED par Mme M.-L. François, Secrétaire générale du Département de l'instruction publique. Une copie de cette demande figure à l'*annexe II* du premier rapport de recherche (voir référence ci-dessous).

[2] SRED (2000). *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation : le débat genevois dans le contexte national et international.* Genève : SRED.

- La seconde présente les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès *d'élèves de 7e* de chacun des deux types de collèges sur leur expérience scolaire dans ce degré.
- La troisième a été menée auprès de *parents* de 6e primaire et de 7e du Cycle d'orientation sur leurs opinions quant à la façon dont l'école fait face à l'hétérogénéité des élèves et quant à la généralisation d'une 7e hétérogène.
- Une quatrième étude concerne l'articulation entre l'école primaire et la 7e du Cycle d'orientation telle que l'envisagent des *enseignants de 6e primaire*, selon que ce degré débouche sur une 7e à sections ou une 7e hétérogène.
- La cinquième présente les résultats de l'enquête par questionnaire menée auprès des *enseignants du Cycle d'orientation* sur les problèmes posés, dans leurs classes, par l'hétérogénéité des élèves et sur leurs positions quant à la généralisation de la 7e hétérogène.
- Une dernière étude rend compte d'entretiens réalisés avec les *équipes de direction* des 17 collèges du Cycle d'orientation sur la façon dont se gèrent l'orientation et les carrières scolaires des élèves[3].

S'agissant de comptes-rendus détaillés et partiellement techniques, la lecture de ces textes demandera parfois un certain effort, bien que les auteurs aient évité, chaque fois que cela était possible, de surcharger le texte d'un appareil statistique et de données d'ordre méthodologique destinés aux seuls spécialistes.

Limites et éléments de contexte

Pour interpréter avec exactitude la signification des résultats présentés dans ce document, le lecteur gardera à l'esprit les limites de cette recherche et quelques éléments de contexte.

- Ces études portent presque exclusivement sur le *7e degré* et non sur l'ensemble du Cycle d'orientation. Cette centration tient principalement au contenu du projet de loi à l'origine de ce travail qui ne concernait que le 7e degré. Il est évident toutefois qu'on ne pouvait ignorer les autres degrés, notamment dans l'étude des carrières des élèves ou dans les entretiens avec les directions de collège, ou encore dans les questionnaires aux enseignants qui, au Cycle d'orientation, n'enseignent jamais seulement ni de façon permanente dans le même degré.
- Dans notre précédent rapport de recherche, nous avons souligné à quel point les sections du Cycle d'orientation ont évolué dans le sens d'une hétérogénéité croissante. Les sections Latine et Scientifique se sont ouvertes à un pourcentage de plus en plus élevé d'élèves (environ un tiers des élèves au début du Cycle d'orientation et près des trois quarts aujourd'hui). Les sections Générale et Pratique intègrent actuellement la plupart des élèves qui se seraient trouvés il y a 30 ans dans des classes spécialisées de divers types et rassemblent en outre aussi bien des élèves qui échouent dans les autres sections pour des raisons de comportement ou de motivation que des élèves faibles sur le plan scolaire. Ces sections sont ainsi devenues très hétérogènes, elles aussi. La comparaison menée dans la plupart des études présentées ne se fait donc pas entre un système hétérogène (3 collèges) et un système à sections fortement sélectionnées (14 collèges), prétendument homogènes; elle se fait entre deux systèmes ou structures dont toutes les classes sont déjà hétérogènes, bien qu'à des degrés divers.
- On sera attentif aussi au fait que la comparaison porte sur deux systèmes ou structures qui coexistent depuis longtemps sur un même territoire – et, qui plus est, un territoire restreint – avec les mêmes programmes pour tous les élèves quelle que soit la structure, les mêmes contraintes et les mêmes critères d'évaluation formels. De ce fait les deux structures ont nécessairement dû évoluer de concert et ce qui affecte l'une exerce en même temps ses effets sur l'autre[4]. On ne peut

[3] En annexe, un tableau synoptique présente les différentes prises d'information (annexe 2).

[4] Pour ne prendre qu'un exemple, deux collèges à sections expérimentent actuellement une 7e hétérogène ou 7e d'orientation.

donc s'attendre à de fortes différences entre les deux structures, notamment en ce qui concerne la réussite, l'orientation et la carrière des élèves.

- Enfin, les événements se sont précipités tant au plan scolaire que politique depuis qu'ont été réalisées les prises d'information dont ce document rend compte. Au plan scolaire, une nouvelle grille horaire[5] est entrée en vigueur. Celle-ci n'a en principe pas d'incidence sur la structure du 7e degré mais modifiera l'organisation en sections des degrés suivants. Au plan politique, à la suite du refus d'entrée en matière sur le PL 7697 par la commission de l'enseignement du Grand Conseil, une motion (M 1336) est déposée le 24 mars 2000, invitant notamment le Conseil d'Etat à adresser au Grand Conseil, « dans les six mois qui suivront la parution officielle des résultats de la recherche du SRED », un rapport détaillé sur l'évolution du secondaire I. Quelques jours plus tard, le 27 mars 2000, un nouveau projet de loi (PL 8203) est déposé touchant la structure de l'ensemble du Cycle d'orientation et non le seul 7e degré et proposant une généralisation de la structure actuellement en vigueur dans les collèges à niveaux et options. Le 31 août 2000, le Parlement adopte le PL 7697, inscrivant ainsi dans la loi la généralisation de la 7e hétérogène, et décide que le PL 8203 (généralisation de la structure des collèges à niveaux et options) sera prochainement examiné en commission. Enfin, au moment où nous écrivons, le référendum lancé contre la nouvelle loi adoptée le 31 août 2000 a abouti.

Ces éléments de contexte ont un poids très variable selon les études ou les consultations dont ce document rend compte : alors que la coexistence pendant de nombreuses années des deux structures et l'évolution de la composition des sections doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats des analyses portant sur la réussite et les carrières des élèves, le contexte politique actuel a sans doute affecté certaines prises d'informations, notamment auprès des enseignants. De façon plus générale – et cela est vrai de toute recherche – le contexte de réalisation d'une analyse ou d'une enquête (état du système sur lequel porte l'étude, rôle attribué aux résultats de la recherche dans la discussion, moment et mode de prises d'information, état du débat politique, etc.) influence inévitablement la lecture des résultats.

***

[5] Voir : Direction générale du Cycle d'orientation (2000). Organisation du Cycle d'orientation pour les élèves admis au 7e degré à la rentrée d'août 2000. *CAP CO, No 9.*

II. REUSSITE ET CARRIERES DES ELEVES SELON LA STRUCTURE SCOLAIRE

Comparaison entre système à sections et système à classes hétérogènes, niveaux et options au Cycle d'orientation genevois

François Rastoldo & Daniel Bain, avec la collaboration de Annick Evrard & Christian Nidegger

Depuis 1972 coexistent au Cycle d'orientation genevois deux structures organisant la scolarité au secondaire I :

- une structure organisée pour les trois degrés en sections correspondant à des orientations distinctes et à des exigences scolaires hiérarchisées ;
- une structure se caractérisant par un 7e degré hétérogène et des 8e et 9e degrés partiellement hétérogènes, assortis d'options spécifiques et de cours à niveaux pour l'allemand et les mathématiques (structure nommée par la suite système à niveaux et options).

Cette partie du rapport a pour objet une analyse comparative du fonctionnement des deux systèmes du point de vue de la réussite des élèves au 7e degré et de leurs orientations ultérieures.

La coexistence des deux systèmes au Cycle d'orientation autorise une analyse comparative du fonctionnement des deux structures. D'une part, cette comparaison portera sur la réussite des élèves de 7e, et d'autre part, sur l'orientation et l'évolution des élèves depuis l'entrée au secondaire I (7e degré) jusqu'au début des formations postobligatoires (les 10e et 11e degrés).

Nous attirons l'attention des lecteurs sur le fait que les analyses qui suivent portent sur la situation telle qu'elle se présentait jusqu'en 1999. Dès la rentrée scolaire 2000 entre en vigueur au Cycle d'orientation une série de modifications touchant à la grille horaire, aux plans d'études et aux modalités d'organisation du cursus scolaire. Nos résultats et conclusions ne concerneront donc pas cette nouvelle forme d'organisation de l'école. Ils restent cependant pertinents dans la mesure où ils mettent en évidence l'effet (ou l'absence d'effet) de la structure scolaire sur la réussite et les orientations des élèves dans le contexte du Cycle d'orientation genevois.

Relevons à ce propos que ces analyses portent bien sur une comparaison des structures à sections *versus* à niveaux et options telles qu'elles existent aujourd'hui à Genève. D'autres structures à sections ainsi que d'autres structures combinant hétérogénéité et différenciations partielles seraient probablement susceptibles de produire d'autres résultats quant à la réussite et l'orientation des élèves. Notre propos est clairement de décrire une situation locale et particulière.

Précisons encore que les comparaisons qui suivent se basent sur deux structures scolaires qui ne sont pas totalement indépendantes l'une de l'autre. En effet, coexistant au sein du système scolaire genevois, elles doivent remplir la même mission d'enseignement et d'orientation, pour une même population d'élèves, en se référant au même plan d'études et aux mêmes contraintes quant aux débouchés. Cela signifie, en anticipant un peu sur les résultats, qu'une relative similitude de fonctionnement provient sans doute en partie du fait de leur coexistence et de leur évolution simultanée pour répondre à des objectifs identiques dans un contexte commun.

Il est, en conséquence, utile de caractériser, de manière très résumée, du point de vue de l'orientation des élèves, le fonctionnement général du Cycle d'orientation dans ses grandes dimensions et indépendamment des différences de structures[1] :

[1] Nous nous référons pour cette description à différentes études antérieures sur le fonctionnement du Cycle d'orientation et sur le passage du 9e au 10e degré ; cf. notamment Bain & Rastoldo, 1990 et Gabriel, 1995, ainsi que l'enquête permanente du CRPP sur le passage et la réussite au 10e degré : Rastoldo, 1990-1997.

- la majorité des élèves ont un profil d'étude les rattachant à une filière dite à exigences renforcées correspondant dans le système à sections à la Latine, Scientifique ou Moderne (LSM), et dans l'autre système à un profil de niveaux et d'options donnant accès aux mêmes débouchés[2]. Cette filière regroupe les élèves qui n'ont pas de difficultés scolaires particulières. Elle accueille entre trois quarts et deux tiers des élèves selon les degrés ;
- la filière de type Générale – Pratique (GP), à exigences scolaires moindres, ne compte donc qu'entre un quart et un tiers des effectifs ; y sont orientés essentiellement des élèves éprouvant des difficultés scolaires, manifestant diverses lacunes par rapport au programme de l'enseignement primaire ou faisant preuve de performances scolaires peu assurées ;
- l'évolution de ces filières, depuis la création du Cycle d'orientation, va dans le sens d'une augmentation des effectifs dans la filière de type LSM et d'une diminution de ceux de la filière de type GP ;
- à l'issue du Cycle d'orientation, la grande majorité des élèves continuent leur formation dans les diverses filières postobligatoires publiques (plus de 90%). L'orientation majoritaire se fait vers le Collège de Genève (filière gymnasiale) ; viennent ensuite les orientations vers les Ecoles professionnelles à plein temps (y compris leurs degrés préparatoires) et de Culture générale. L'entrée en apprentissage, directement à l'issue du Cycle d'orientation, devient rare : elle concerne moins d'un élève sur dix. L'apprentissage en entreprise débute de plus en plus souvent après un passage d'une année dans une autre filière scolaire postobligatoire.

1. La réussite des élèves de 7e dans les deux structures du Cycle d'orientation genevois

Les analyses qui suivent ont pour but de mettre en évidence un éventuel effet de la structure, donc du mode de différenciation externe, sur les performances des élèves en 7e. En d'autres termes, nous nous demanderons si le fait d'être intégré au début du Cycle d'orientation dans un établissement à sections ou dans un collège organisé en classes hétérogènes influe sur les chances de réussite (en terme d'acquis) des élèves en général ou de certaines catégories d'élèves.

La question (ou l'hypothèse de recherche) est souvent posée de façon plus orientée. Certains craignent que l'institution de classes indifférenciées ne risque de baisser le niveau général ou d'être défavorable aux bons élèves. D'aucuns attendent d'une réforme du système scolaire qu'elle améliore les performances des élèves justifiant ainsi tous les investissements (en énergie ou en argent) qu'elle suppose. D'autres enfin estiment suffisant de vérifier si la réforme proposée, visant d'autres objectifs que des objectifs de performances (amélioration de l'orientation, moindre sélectivité, intégration sociale…), peut être mise en place sans répercussion négative sur les acquis des élèves. Comme on le constate, la façon de concevoir la question de départ va influencer fortement l'évaluation des résultats et les conclusions à en tirer. Nous y reviendrons dans nos conclusions.

1.1 Principe et méthode de ce travail

1.1.1 Choix des données

Pour aborder cette problématique (effet de l'organisation et de la structure du système scolaire sur la réussite des élèves), nous avons renoncé à mettre sur pied un dispositif *ad hoc* avec diverses épreuves évaluant les performances des élèves en fin de 7e. En effet, la construction d'instruments *ad hoc* comporte toujours le risque de prendre comme objets ou référentiels des contenus et des compétences qui ne sont pas effectivement ceux visés par le système.

[2] Pour une explication détaillée sur les structures au Cycle d'orientation jusqu'en 1999, on peut se référer au document : Direction générale du Cycle d'orientation (1999). *Renseignements généraux.* Genève : DIP/DGCO.

Il nous a donc paru préférable d'exploiter les données disponibles sous la forme des contrôles que le Cycle d'orientation se donne des acquis des élèves en cours ou en fin de 7e, soit les *épreuves communes* organisées chaque année. Nous n'ignorons pas les critiques que ces évaluations suscitent souvent, plus ou moins fortes selon les années ou les épreuves. Toutefois, moyennant quelques précautions, les résultats de ces contrôles nous paraissent exploitables dans la perspective qui est la nôtre. En effet, les défauts qui sont reprochés à ces épreuves communes peuvent mettre en cause l'estimation du niveau effectif des acquis. En revanche, les données recueillies ne sont généralement pas affectées de biais spécifique par rapport aux systèmes comparés (favorisant l'un plutôt que l'autre) et sont probablement – selon notre expérience – en forte corrélation avec d'autres travaux du même type. On aurait pu souhaiter des évaluations ayant une meilleure validité de contenu, mais faute de grives…

1.1.2 Echantillons

Pour ces comparaisons entre 7e à sections et 7e hétérogènes, nous disposions de deux échantillons correspondant à deux volées (cohortes) différentes[3] :

Echantillon A : un ensemble d'environ 1400 élèves ayant fait partie de la recherche OPEC 6e 1996[4], représentatif de la population de 6e primaire. A l'entrée au Cycle d'orientation, en 1997, ce groupe se répartissait dans les collèges à sections et à niveaux et options (classes hétérogènes en 7e) dans des proportions à peu près équivalentes à celles de l'ensemble de la cohorte (respectivement 81% et 19%). Nous avons vérifié que les deux sous-groupes correspondant aux deux structures étaient globalement comparables du point de vue de la répartition des sexes, des catégories sociales et de la nationalité. Pour les comparaisons qui nous intéressaient, nous avons utilisé les épreuves communes de 7e de mathématiques, d'allemand, et de biologie[5]. Afin de contrôler et neutraliser les différences de niveau scolaire en début de 7e (nous ne pourrons prendre en compte les résultats des Pratique, qui ont passé d'autres épreuves communes), nous avons pris en considération les résultats des épreuves cantonales de 6e en français 1 (lecture, expression écrite), français 2 (français technique), mathématiques, ainsi que ceux d'un test de raisonnement mathématique.

Echantillon B : environ 1500 élèves entrés en 7e en 1998 et qui avaient été par ailleurs sélectionnés pour une enquête par questionnaire. Cet échantillon incluait les trois collèges à niveaux et options (Bois-Caran, Budé, Coudriers) et trois collèges à sections (Golette, Grandes-Communes, Pinchat) appariés aux trois précédents en se référant à la catégorie socioprofessionnelle des parents (= des répondants). Les épreuves communes disponibles se limitaient à l'allemand et à la biologie (pas d'épreuve commune en mathématiques cette année-là) ; nous avons par ailleurs consulté les résultats par collège d'un test de mathématiques organisé par le groupe des maîtres de mathématiques.

Dans les analyses qui suivent, nous avons également utilisé les épreuves cantonales de 6e pour contrôler et neutraliser (par covariance) d'éventuelles différences dans le niveau scolaire antérieur des élèves des groupes comparés.

1.2 Méthodologie de la comparaison

Les comparaisons de ce genre (cf. les travaux du CRRP dans les années 70 sur le même sujet) se heurtent au fait que, sauf en allemand, les classes de la section Pratique n'ont pas passé les mêmes épreuves communes que les autres filières de 7e. Même si ce groupe est relativement restreint[6], son

[3] Nous remercions Madame Sabine Maréchal-Gottraux du CTI de nous avoir préparé et transmis les données relatives aux tests ou épreuves de 6e primaire et de 7e du CO pour nos deux échantillons.

[4] OPEC : Observation des Performances et Estimation des Compétences. Recherche du SRED visant à mieux connaître les acquis et les compétences des élèves de l'école primaire à Genève.

[5] Les deux dernières ont fait l'objet de quelques contestations de la part de certains maîtres ; il n'y a pas eu d'épreuve commune en français.

[6] Moins de 5% de la population de 7e ; cette section n'existe pas dans tous les collèges à sections.

absence dans nos analyses sur les épreuves communes de mathématiques et de biologie risque de biaiser les comparaisons dans la mesure où ces élèves dans les collèges à sections correspondent aux éléments les plus faibles de ceux des collèges à niveaux et options. Pour essayer de corriger ce biais et contrôler d'éventuelles autres différences entre nos échantillons, nous avons donc pris en compte dans nos analyses le niveau de départ des élèves sous la forme de leurs scores aux épreuves cantonales de fin de 6e (cf. supra). Plus précisément :

- nous avons procédé à une analyse factorielle sur ces 4 épreuves ;

- constatant l'existence d'un seul facteur général (expliquant 72% de la variance totale), nous avons alors considéré comme score total à ces 4 épreuves le score factoriel issu de l'analyse ;

- pour la comparaison des résultats des deux systèmes (classes à sections – classes hétérogènes), nous avons recouru à une analyse de covariance sur les scores de chaque épreuve commune en prenant comme covariable le score factoriel résumant les résultats des 4 épreuves de 6e primaire.

Cette technique permet de neutraliser, avec plus ou moins d'efficacité selon les cas, les différences de niveau de capacités des élèves en début de 7e (et donc l'absence des élèves de Pratique dans le groupe des collèges à sections dans certaines analyses). Une telle neutralisation serait naturellement plus efficace si, pour chaque épreuve commune de 7e, l'on prenait comme covariables une ou des épreuves de 6e évaluant exactement le même type de compétence. Là aussi, nous avons dû faire avec les données disponibles. Le facteur général extrait des 4 épreuves de préorientation de 6e apparaît dans la plupart des analyses faites sur des données du même type (cf. Bain, 1979) ; nous l'identifions comme la capacité à opérer sur des données symboliques, et notamment (mais pas seulement) sur des données verbales. Il intervient aussi bien dans les épreuves de langues (français, allemand, latin) que dans celles de mathématiques ou de sciences. Il est finalement assez représentatif d'un *niveau général scolaire* fondant une bonne partie de la réussite scolaire dans l'enseignement secondaire.

Dans ce genre d'étude (sur ce que les Anglo-saxons appellent *ability grouping*), on ne se contente généralement pas de constater les effets des structures sur l'ensemble des élèves ; on cherche à vérifier si cet effet varie selon le type d'élèves, généralement selon leur niveau scolaire de départ. Pratiquement, on peut le vérifier notamment en répétant la comparaison décrite ci-dessus sur divers sous-ensembles, classiquement sur les élèves « forts » et les élèves « faibles ». Pour ce qui concerne le Cycle d'orientation, il était intéressant de reprendre les analyses de variances pour deux groupes :

1) les élèves fréquentant les sections Latine ou Scientifique et leurs homologues en classe hétérogène: groupe des élèves *moyens/forts* ;
2) les élèves fréquentant les sections Générale et Pratique et leurs homologues en classe hétérogène: groupe des élèves *plutôt faibles*.

Cette étude suppose que l'on puisse identifier dans les classes hétérogènes les élèves que nous avons appelés les homologues des LS ou des GP. Pour cela, compte tenu des données disponibles, nous avons adopté la procédure suivante. Nous avons d'abord fait une analyse discriminante sur le score factoriel évaluant le niveau de performances en 6e en opposant les LS et GP des collèges à sections. Au moyen de la fonction discriminante ainsi obtenue, nous avons classé les élèves des classes hétérogènes dans deux niveaux équivalents aux filières LS et GP[7]. Etant donné l'absence des élèves de Pratique dans le groupe des élèves *plutôt faibles*, faute de résultats aux épreuves communes de mathématiques et de biologie, la comparaison entre les deux structures scolaires pour ce sous-ensemble est particulièrement sujette à caution dans ces deux branches.

On pourrait nous objecter que le niveau LS ne correspond pas vraiment à celui d'élèves « forts » dans la mesure où il comprend environ les trois quarts de la population de 7e. Nous avons donc constitué une « catégorie d'excellence » en distinguant les élèves qui, du point de vue des épreuves cantonales

[7] Le logiciel utilisé, SPAD, permet de réaliser directement ce classement au cours de l'analyse en donnant aux élèves des classes hétérogènes le statut de sujets supplémentaires, qui ne sont pas pris en compte dans le calcul de la fonction discriminante.

(à partir du score factoriel décrit plus haut), appartenaient en 6e au quart supérieur de la classe[8]. Nous avons comparé les deux groupes ainsi sélectionnés dans les deux systèmes sur leurs résultats aux épreuves communes de 7e décrites ci-dessus. Nous voulions vérifier de cette façon si l'effet de la structure change à ce niveau de compétences. L'hypothèse la plus souvent avancée postule en effet que les meilleurs élèves risquent de moins bien réussir dans les classes hétérogènes, faute de stimulations ou d'exigences adéquates.

Compte tenu des conditions de notre échantillonnage et des caractéristiques de nos échantillons et sous-échantillons, nous renoncerons à utiliser la statistique inférentielle, nous fondant sur la description des différences en termes de points, de pourcentage de rendement (différence / maximum de l'épreuve) ou encore l'importance de l'effet *(effect size)* de la structure traduit par le coefficient η^2 (êta carré)[9]. Nos comparaisons portant sur deux échantillons, qui correspondent à deux volées (cohortes) différentes, nous pourrons amorcer une généralisation de nos résultats à d'autres cohortes semblables. Nous nous appuierons également dans nos conclusions sur les résultats d'autres recherches antérieures analogues.

1.3 Résultats des analyses et commentaires

1.3.1 Sections ou classes hétérogènes : quelle différence pour les performances des élèves ?

Tableau 1 : Principaux résultats des analyses de covariance pour l'ensemble des élèves

Epreuve commune*	Echantillon A (volée 1997)			Echantillon B (volée 1998)		
	Moyennes ajustées** (en nombre de points)		η^2	Moyennes ajustées** (en nombre de points)		η^2
	7e à sections	7e hétérogènes		7e à sections	7e hétérogènes	
Mathématiques (54 pts – -.-)	39.7	39.5	0.000	-.-	-.-	-.-
Allemand (57pts – 59 pts)	41.9	42.9	0.003	42.3	42.3	0.000
Biologie (66 pts – 88 pts)	48.3	48.4	0.000	65.2	62.0	0.029

* Entre parenthèses : maximum de points respectivement pour les échantillons A et B.

** Le niveau de fin de 6e a été contrôlé par covariance.

Notons tout d'abord que les moyennes calculées dans le tableau 1 sont, à quelques dixièmes près, équivalentes à celles établies par le Service des épreuves communes sur l'ensemble des élèves du Cycle d'orientation. Ceci nous semble démontrer *a posteriori* la bonne représentativité de nos deux échantillons.

Pour l'échantillon A, emprunté à la recherche OPEC, l'étude a porté sur environ 1250 élèves pour lesquels nous disposions de toutes les données, soit quelque 1000 élèves du système à sections et 250

[8] Sur la distribution du score factoriel résumant les résultats aux épreuves cantonales de 6e (cf. supra), nous avons identifié la limite du quartile supérieur pour les élèves entrés dans les collèges à sections (seuil situé à environ 3/4 d'écart type au-dessus de la moyenne) et nous l'avons appliquée au groupe des élèves entrés en 7e hétérogènes. Les comparaisons entre les groupes des deux systèmes ont utilisé la même technique d'analyse de covariance que celle présentée plus haut.

[9] η^2 est interprété comme la proportion de la variance de la variable dépendante (ici le score à une épreuve commune) expliquée par la variable indépendante (ici la structure scolaire).

des classes hétérogènes[10]. Les résultats de l'analyse de variance (tableau 1) sont très clairs : dans les trois disciplines, on ne relève pratiquement pas de différence entre les deux types de systèmes.

Pour l'échantillon B, la même étude a comparé les résultats de deux groupes de trois collèges (à sections *versus* à niveaux et options) d'effectifs à peu près équivalents, soit en tout environ 1400 élèves. En allemand, les deux moyennes sont quasiment identiques. En biologie, les scores des élèves des classes hétérogènes sont en moyenne inférieurs de 3 points sur un total de 88 points (différence de rendement d'environ 3%) compte tenu du niveau de départ aux épreuves cantonales de 6e. Notons à ce propos que, dans ce cas, la covariable utilisée pour neutraliser les différences de compétences en fin de 6e n'est peut-être que très partiellement valide : elle ne contrôle en effet qu'une partie des capacités entrant en jeu dans l'apprentissage de la biologie. Mais comme c'était déjà le cas pour l'étude précédente, nous ne pensons pas que ce soit là l'explication de la différence constatée. Celle-ci, relativement faible et de peu d'importance sur le plan pédagogique, peut provenir d'incidents survenus dans une ou deux classes (l'épreuve a été jugée trop longue par certains maîtres). Les informations dont nous disposons ne permettent pas de pousser plus loin nos investigations. En mathématiques, faute de données disponibles, nous avons consulté à titre indicatif les résultats d'un test passé en fin d'année scolaire (avril 1999)[11]. Pour autant que nous ayons pu en juger (des données individuelles n'étaient pas disponibles), les résultats des deux sous-ensembles d'établissements considérés dans cet échantillon sont pratiquement équivalents.

Dans l'ensemble, donc, le type de regroupement des élèves (en sections ou en classes hétérogènes) ne semble pas avoir d'influence appréciable ou pédagogiquement significative sur leurs résultats aux épreuves communes de fin de 7e.

Il est également intéressant de vérifier si la plus ou moins grande hétérogénéité des classes dans les deux structures comparées a un effet sur la dispersion des résultats aux épreuves communes ; en d'autres termes, de contrôler si le regroupement des élèves en classes hétérogènes ou plus homogènes tend à diminuer ou accroître les différences entre eux. Cette vérification n'a été possible que pour les épreuves d'allemand, passées par l'ensemble des élèves y compris ceux de la section Pratique. Dans les deux cas, les variances des scores sont pratiquement équivalentes. Sur ce point également, le mode de regroupement des élèves ne paraît pas avoir eu d'effet.

1.3.2 Sections ou classes hétérogènes : quelle différence pour les « bons élèves » ?

Tableau 2 : Principaux résultats des analyses de covariance pour le groupe des élèves moyens/forts

Epreuve commune	Echantillon A (volée 1997)			Echantillon B (volée 1998)		
	Moyennes ajustées (en nombre de points)		η^2	Moyennes ajustées (en nombre de points)		η^2
	7e à sections	7e hétérogènes		7e à sections	7e hétérogènes	
Mathématiques (54 pts – -.-)	41.9	40.9	0.005	-.-	-.-	-.-
Allemand (57pts – 59 pts)	44	44.4	0.001	46.2	45.4	0.002
Biologie (66 pts – 88 pts)	50.3	49.7	0.002	69.2	65.5	0.044

[10] Les effectifs diffèrent selon l'épreuve considérée du fait d'un nombre variable d'absents.

[11] Informations obligeamment communiquées par le Cycle d'orientation, à partir des analyses réalisées par Gianreto Pini (cf. document *Dispositif-test de mathématiques, 7e du CO – passation 26 avril 1999 : premiers résultats. Séries A et B. juin 1999*).

On peut résumer nos résultats de la façon suivante (tableau 2). Les comparaisons entre nos deux sous-échantillons montrent que l'effet de la structure sur ce groupe des *moyens/forts* ne diffère pas de celui constaté précédemment sur l'ensemble des élèves[12]. Les élèves *moyens/forts* intégrés dans les classes hétérogènes ne semblent donc pas souffrir d'un handicap particulier par rapport à leurs homologues. Leurs résultats sont équivalents ou comparables à leurs homologues des collèges à sections, soit à ceux de leurs camarades de LS. Les différences entre moyennes sont en effet nulles ou extrêmement faibles en allemand (échantillon A et B) et en mathématiques (échantillon A). On retrouve un rendement un peu plus faible en biologie dans les classes hétérogènes (pour l'échantillon B uniquement), mais du même ordre de grandeur que celui constaté dans l'analyse globale, c'est-à-dire de faible importance sur le plan pédagogique.

Notre analyse complémentaire sur les meilleurs élèves des deux systèmes, qui appartiennent à ce que nous avons appelé la catégorie d'excellence, donne des résultats absolument identiques à ceux que nous venons d'observer pour les deux groupes de type LS (moyens/forts), ce qui nous dispense d'en donner le détail. Dans quatre épreuves sur cinq (mathématiques, allemand et biologie 1997-98 ; allemand 1998-99), les différences sont pratiquement nulles et dans la cinquième (biologie 1998-99) on retrouve une différence d'environ trois points en faveur des collèges à sections. Dans l'ensemble, les élèves de cette catégorie ne semblent donc pas stimulés différemment en classe hétérogène et en LS. Ceci tient probablement au fait que dans les deux cas, on a affaire à des groupes relativement hétérogènes, où l'adaptation de l'enseignement aux meilleurs élèves pose à peu près les mêmes problèmes pédagogiques, avec vraisemblablement des solutions très diverses d'une classe à l'autre.

1.3.3 Et pour les élèves « plutôt faibles » ?

Tableau 3 : Principaux résultats des analyses de covariance pour le groupe des élèves faibles

Epreuve commune	Echantillon A (volée 1997)			Echantillon B (volée 1998)		
	Moyennes ajustées (en nombre de points)		η^2	Moyennes ajustées (en nombre de points)		η^2
	7e à sections	7e hétérogènes		7e à sections	7e hétérogènes	
Mathématiques (54 pts – -.-)	29.0	30.2	0.003	-.-	-.-	-.-
Allemand (57pts – 59 pts)	32.5	34.7	0.008	30.8	33.2	0.015
Biologie (66 pts – 88 pts)	38.2	39.5	0.003	52.6	51.0	0.005

Concernant ce type d'élèves, il convient de considérer ces résultats avec certaines précautions. Nous l'avons déjà dit, ce groupe d'élèves est dès le départ partiellement biaisé par l'absence des élèves de Pratique dans l'échantillon des élèves des collèges à sections (ils n'ont pas passé la même épreuve commune en mathématiques et biologie). De plus, pour l'échantillon A, l'attribution des élèves des classes hétérogènes à ce groupe des élèves plutôt faibles par l'analyse discriminante s'est révélée relativement imprécise, donnant une forte proportion de classements erronés pour le sous-groupe GP. Pour expliquer ces erreurs de classement, que l'on retrouve aussi en partie dans l'échantillon B, on peut invoquer des facteurs statistiques liés aux distributions des variables considérées dans l'analyse, mais aussi une médiocre validité des épreuves cantonales de fin de 6e pour prédire l'affectation en GP.

[12] On pouvait s'attendre à un tel résultat du fait que les LS et les moyens/forts représentent plus des trois quarts de l'ensemble des élèves sur lesquels ont porté les analyses précédentes.

Comme l'ont montré des études antérieures[13], l'orientation dans cette filière est sujette à de nombreuses dérogations et les notes, critères primordiaux de cette orientation, ont une médiocre objectivité ou fidélité dans la zone médiane de l'échelle d'évaluation (entre 3 et 4). En d'autres termes, l'orientation dans la section GP est affectée d'un arbitraire important, qui perturbe également notre analyse pour ce sous-groupe.

Compte tenu de ces réserves, on remarque que les élèves de ce groupe ne se différencient guère, du point de vue de leurs performances scolaires, selon qu'ils appartiennent à un système ou à un autre.

1.4 Discussion

Les problèmes que nous avons rencontrés dans ces comparaisons sont en fait habituels dans de telles études. Celles-ci se heurtent toujours à l'une ou l'autre des difficultés suivantes, pour nous limiter aux obstacles principaux.

- *La validité des données* utilisées comme critères de comparaison, en particulier la *validité de contenu :* les épreuves ou évaluations représentent-elles bien les objectifs de l'institution ? Les plans d'études sont le plus souvent formulés de façon suffisamment générale pour que l'on puisse les traduire sous différentes formes ; une analyse des épreuves communes tout au long des années dans une même branche et pour le même programme montrerait des variations non négligeables. Dans une telle situation, il n'est pas étonnant que les épreuves communes soient fréquemment contestées par tels ou tels enseignants qui peuvent légitimement ne pas y retrouver ce qu'ils se sont efforcés d'enseigner à leurs élèves. Les épreuves composées par les chercheurs n'échappent pas au problème de validité de contenu, avec le risque supplémentaire pour eux d'ajouter un contrôle opérationnalisant « ce que devraient être les résultats de l'école si elle respectait les objectifs qu'elle a (imprudemment) définis (comme relativement ambitieux ou généraux), voire ceux qu'elle devrait normalement viser ».
- *L'échantillonnage des groupes comparés :* il s'agit généralement d'apparier à l'un des systèmes (rénové, innovant…) un ensemble équivalent provenant d'établissements « traditionnels » ou/et de neutraliser des différences éventuelles entre les deux groupes. Sans entrer dans des détails techniques, cette opération comporte toujours des biais potentiels. Par ailleurs, par leurs différences d'organisation ou de plan d'études, les deux structures analysées ne permettent souvent pas des comparaisons incluant tous les sous-ensembles d'élèves. D'autant plus que certaines de ces différences sont inhérentes à la rénovation du système. Dans le cas présent, la section Pratique représente un tel obstacle du fait de son curriculum différent dans certaines branches principales.
- *La fidélité / généralisabilité des instruments utilisés* est limitée par le nombre des items administrables dans un laps de temps pédagogiquement raisonnable et par le souci des évaluateurs d'y intégrer des dimensions très diverses. Lorsqu'il s'agit de différencier les capacités des élèves, cette fidélité peut être estimée à environ 0.7 - 0.8, selon les observations réalisées dans les années 70 dans une recherche analogue. En revanche, nous ne savons pas quelle est la généralisabilité de tels dispositifs évaluatifs pour la différenciation de systèmes scolaires, faute d'études adéquates. Dans tous les cas, la fidélité restreinte des données limite en partie la fiabilité des comparaisons en augmentant l'incertitude relative aux différences mesurées. Seuls des effets bien marqués des systèmes analysés pourraient être mis en évidence.

[13] Cf. notamment Bain, 1979 ; Bain & Rastoldo, 1990.

- Au moment de tirer les conclusions de telles études, le chercheur se trouve donc devoir naviguer entre Charybde et Scylla : entre un message mystificateur présentant ses résultats comme « scientifiquement garantis » et l'auto-sabordage de conclusions assorties de trop de réserves pour paraître dignes d'intérêt. Ayant pris le parti d'affronter plutôt ce dernier obstacle, nous tempérerons les critiques que l'on peut faire à nos résultats et analyses en avançant les arguments suivants. En utilisant les épreuves élaborées par le Cycle d'orientation lui-même, nous écartons le danger d'une évaluation « à côté de la plaque », sans rapport avec les objectifs et les pratiques de l'institution que notre étude prend sous la loupe. Nous savons d'autre part, par nos travaux antérieurs[14], que ces épreuves soutiennent une corrélation assez importante avec d'autres travaux du même genre (= parallèles) qui auraient été rédigés par d'autres maîtres sur les mêmes chapitres. Ce sont chaque fois, malgré la diversité des exercices ou questions posées, un peu les mêmes dimensions de compétences scolaires qui sont évaluées. De plus, en analysant deux jeux de données observées sur deux cohortes différentes, nous pouvons vérifier minimalement la convergence de nos résultats. En outre, nous avons pris diverses précautions pour neutraliser des différences entre les groupes comparés à l'entrée en 7e (cf. supra §1.2).

Compte tenu des caractéristiques de nos données et du dispositif d'analyse, nos conclusions ne peuvent avoir qu'une valeur indicative. Mais dans la mesure où nos résultats convergent avec ceux d'autres études étrangères (SRED, 2000) ou des travaux antérieurs sur le Cycle d'orientation (Bain, 1974 ; CRPP, 1977), nous pouvons tirer le bilan suivant, en nous référant pour cela aux différents questionnements ou points de vue évoqués en introduction.

Si pour interpréter ces résultats nous partons de la question : *Quel effet aurait l'institution de classes hétérogènes en 7e sur les résultats des élèves tels qu'ils sont généralement contrôlés par les épreuves communes du Cycle d'orientation en allemand, mathématiques et sciences ?*, nous devons estimer que cet effet serait faible, voire nul. D'après nos analyses, il est peu probable que l'introduction de classes hétérogènes améliore les acquis des élèves dans les branches dites principales ; c'est d'ailleurs assez rarement un effet attendu. Par ailleurs, on ne doit pas non plus s'attendre à une baisse générale et marquée des performances dans les branches principales. Pour les élèves moyens/forts, par rapport à la situation actuelle (près de trois quarts d'une cohorte orientée en 7e LS), les conséquences (baisse éventuelle) seraient également peu marquées, pédagogiquement non significatives. L'effet sur les élèves plutôt faibles est difficile à apprécier étant donné l'absence de données de comparaison pour les Pratique dans deux branches sur trois. Pour cette même raison, il nous a été impossible de vérifier si l'hétérogénéité des élèves dans un tronc commun de 7e diminuerait ou augmenterait les différences entre eux.

Sur le plan des performances scolaires des élèves, les risques liés à l'introduction des classes hétérogènes en 7e apparaissent donc faibles, même en ce qui concerne un effet de « frein » pour les élèves de type LS. On ne pourrait donc invoquer un problème dans ce domaine pour s'opposer à une modification de la structure en 7e. Mais, cela signifie aussi qu'il faudrait chercher ailleurs, dans d'autres domaines (orientation, socialisation, équité dans la formation) les arguments en faveur de cette réforme du système.

[14] En particulier par ceux menés dans les années 70 sur une comparaison analogue (Bain, 1974 ; CRPP, 1977).

2. Les orientations des élèves dans les deux structures du Cycle d'orientation genevois

Cette partie a pour objectif de fournir des éléments pour répondre aux questions suivantes : comment se dessine le processus d'orientation des élèves au secondaire I et à l'articulation du secondaire II à Genève ? Les deux structures diffèrent-elles quant à l'orientation des élèves, et si oui, de quelle manière ? Certains types d'élèves sont-ils avantagés ou au contraire désavantagés par l'une ou l'autre de ces structures ?

Ces comparaisons débordent du strict cadre de l'effet de la 7e hétérogène sur les orientations des élèves. Ce sont bien deux systèmes complets de secondaire I qui sont comparés ici, englobant chacun les trois derniers degrés de la scolarité obligatoire (de la 7e à la 9e). Il s'agit donc d'une comparaison entre d'une part les orientations d'un système à sections pour les trois degrés, et d'autre part un système hétérogène pour ces mêmes degrés ; dans ce dernier cas, l'hétérogénéité est totale pour la 7e et elle est assortie d'options et de niveaux en allemand et en mathématiques pour les degrés 8 et 9[15].

2.1 Données et définitions

Les comparaisons des orientations des élèves durant la traversée du Cycle d'orientation (de la 7e à la 9e année) se basent sur 4 volées d'élèves qui entrent pour la première fois en 7e du Cycle d'orientation de 1993 à 1996, en distinguant ceux qui entraient dans une 7e à sections de ceux entrant dans une 7e hétérogène[16]. Ces volées sont suivies durant les trois ans du secondaire I. Nous avons dû limiter cette observation à ces 4 volées, car l'information concernant les niveaux et options des élèves aux degrés 8 et 9 dans les collèges à niveaux et options n'est disponible dans la base de données scolaires que depuis 1994. Cependant une collection de 4 volées nous semble suffisante pour décrire le fonctionnement comparé du processus d'orientation-sélection des deux types de structure du Cycle d'orientation en évitant les variations dues à d'éventuels effets de volée (événements ponctuels qui ne s'observent qu'une année seulement).

Afin de comparer les deux structures du Cycle d'orientation (collèges à sections et collèges à niveaux et options), il est nécessaire de standardiser leur fonctionnement respectif en unités comparables. Les cursus d'élèves sont ainsi regroupés en 3 filières[17] :

1. Filière hétérogène : élèves de 7e des collèges à niveaux et options
2. Filière LS ou LSM : élèves des collèges à sections des trois degrés, fréquentant les sections Latine, Scientifique ou Moderne et élèves des collèges à niveaux et options des degrés 8 et 9 avec un profil regroupant les niveaux en allemand et en mathématiques les plus exigeants, ou au plus un niveau moyen, et les options I (latin), II (sciences) ou III (anglais)[18].
3. Filière GP : élèves des collèges à sections des trois degrés, fréquentant les sections Générale ou Pratique et élèves des collèges à niveaux et options des degrés 8 et 9 avec un autre profil que ceux cités au paragraphe précédent.

[15] Certains élèves, en raison de déménagement notamment, ont effectué leur scolarité partiellement dans chaque système (par exemple en accomplissant la 7e dans une classe hétérogène et les 8e et 9e degrés dans une classe à sections, ou vice versa). Cependant ces transferts sont peu importants, aussi les élèves sont-ils considérés dans nos analyses comme ayant fait leur scolarité dans le système scolaire dans lequel ils sont entrés en 7e.

[16] Les données proviennent de la base de données scolaires du DIP.

[17] Pour davantage de détails sur les définitions des sections et des profils d'élèves, le lecteur peut se référer au document suivant : Direction générale du Cycle d'orientation (2000). *Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.* Genève : DGCO/DIP.

[18] Les élèves des classes pour sportifs et danseurs sont assimilés aux élèves des filières LSM.

Ce regroupement, à but comparatif, ne doit pas masquer le fait que les élèves sont dans des situations scolaires réellement différentes dans les deux systèmes. Dans les collèges à sections, les élèves sont regroupés dans des classes de niveaux, à orientation spécifique, déterminés pour l'ensemble du temps scolaire. Dans les collèges à niveaux et options, outre que la différenciation externe ne commence qu'au degré 8, les élèves sont pour une grande partie de leur temps scolaire dans des classes hétérogènes. Ce n'est que pour l'allemand et les mathématiques qu'ils sont en groupes de niveaux et pour leur option spécifique (latin, sciences, anglais ou techniques) qu'ils sont en groupes d'intérêts. C'est cette différenciation partielle qui leur donne un profil de type LSM ou GP.

Pour comparer les orientations des élèves à la sortie du Cycle d'orientation, nous avons retenu les volées d'élèves qui sont entrés pour la première fois en 7e année à partir de 1985 en distinguant ceux qui entraient dans une classe à sections ou dans une 7e hétérogène. Nous disposons alors de 10 volées complètes d'élèves suivies sur 5 années scolaires (soit théoriquement jusqu'à la 2e année des études postobligatoires, pour ceux qui ont eu un parcours linéaire), plus une volée suivie sur 4 ans seulement (la volée entrée en 7e en septembre 1995). Cette longue période d'observation permet de minimiser davantage encore d'éventuels effets de volées, ainsi que de saisir les évolutions des orientations durant cette période.

Les orientations ont été regroupées de la manière suivante[19] :

- CO (redoublement) :	Elèves qui sont encore au Cycle d'orientation au moment de l'observation et qui ont donc redoublé une année (exceptionnellement deux)
- Formation gymnasiale :	Collège de Genève, section Maturité de l'Ecole supérieure de commerce
- Formation degré diplôme :	Ecole de culture générale
- Formation professionnelle plein temps :	CEPTA plein temps, Ecoles techniques et des métiers, Ecole d'enseignement technique, Ecole des arts appliqués, Ecole de commerce, Ecole d'horticulture, Ecole pour fleuristes
- Formations professionnelles duales :	CEPTA dual, CPC, CEPIA (apprentis en entreprises), Ecole des arts appliqués (dual)
- Degrés préparatoires et de raccordement :	Préparatoire de l'Ecole de commerce, Classe de raccordement et classes passerelles de l'Ecole d'ingénieurs de Genève
- Classes d'accueil et d'insertion :	SGIPA, Classes d'accueil du postobligatoire, SCAI
- Ecoles privées :	Ecoles privées à Genève
- Non scolarisés à Genève et autres :	Elèves ayant quitté le système d'enseignement genevois

[19] Certaines filières ont été modifiées au cours des 10 dernières années. Cette liste retient l'ensemble de celles qui ont existé durant ce laps de temps.

2.2 Populations d'élèves

	Sections		Hétérogènes, niveaux et options	
	Volées 1985 à 1995	Volées 1993 à 1996	Volées 1985 à 1995	Volées 1993 à 1996
Nationalité				
Elèves suisses	62.7%	61.2%	62.8%	61.3%
Elèves étrangers	37.3%	38.8%	37.2%	38.7%
Première langue parlée				
Français	64.6%	63.9%	64.3%	63.4%
Autres langues	35.4%	36.1%	35.7%	36.6%
Catégorie socioprofessionnelle				
Enfants de cadres supérieurs	20.0%	19.5%	19.2%	20.0%
Enfants de petits indépendants	7.3%	6.1%	6.1%	5.4%
Enfants d'employés et de cadres intermédiaires	36.2%	37.4%	42.1%	41.9%
Enfants d'ouvriers	33.9%	33.7%	29.8%	29.7%
Autres et sans indications	2.6%	3.3%	2.8%	3.0%

Pour les deux séries de volées considérées, soit celle de 1985 à 1995 et celle de 1993 à 1996, les populations d'élèves qui sont entrés au Cycle d'orientation dans une 7e à sections ou dans une 7e hétérogène sont globalement comparables sur le plan de leurs nationalités, de leurs premières langues parlées et de leurs provenances sociales (décrite par la catégorie socioprofessionnelle des parents). Seules de très petites variations existent concernant la provenance sociale. Le système à sections compte un peu plus d'enfants d'ouvriers, le système hétérogène à niveaux et options un peu plus d'enfants d'employés et de cadres intermédiaires. Etant donné que le milieu social est un facteur déterminant en partie les orientations scolaires, nous comparerons aussi les deux structures du Cycle d'orientation en tenant compte de leur composition sociale respective.

2.3 Les orientations dans les collèges à sections et à niveaux et options

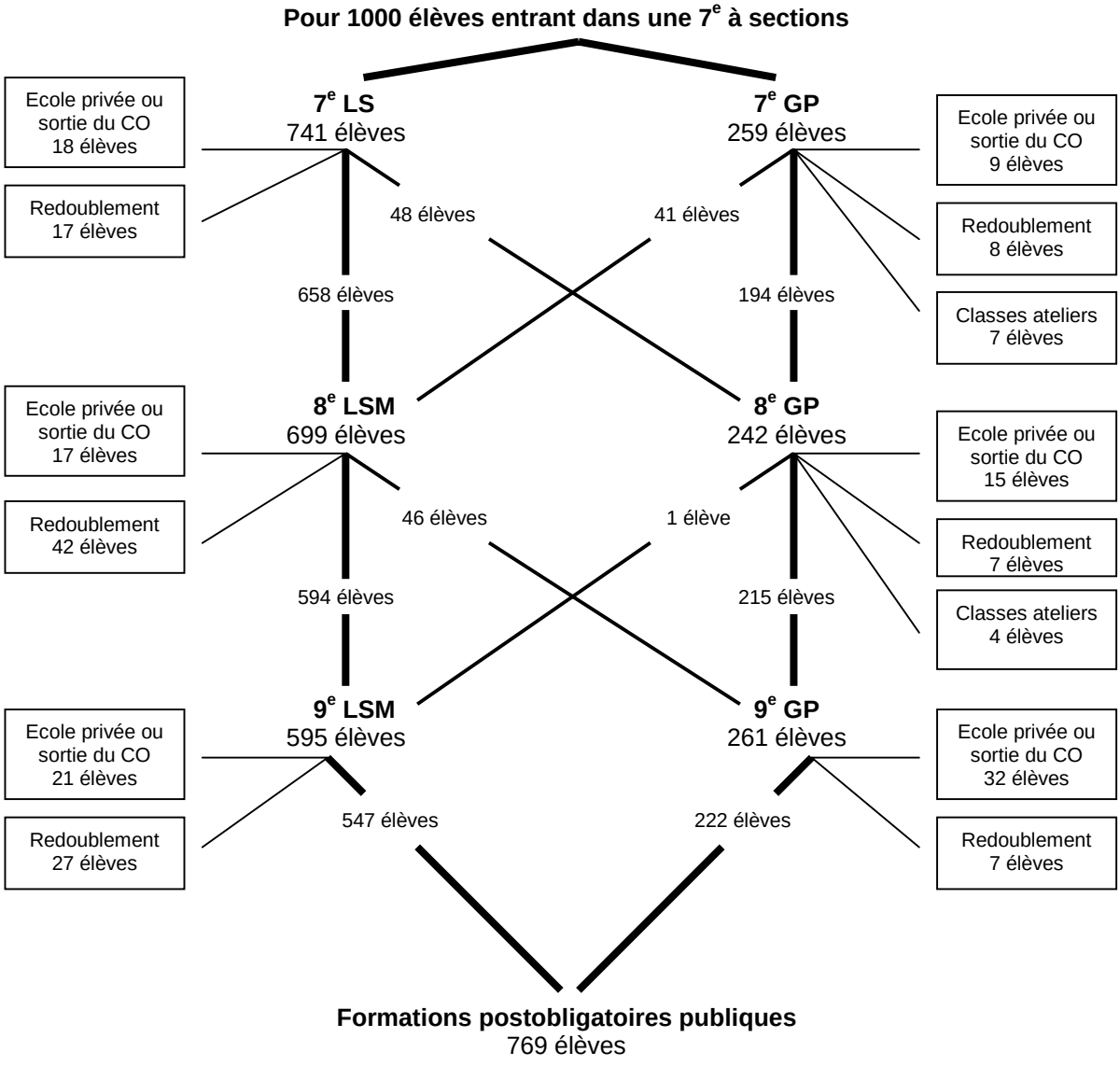
Les schémas suivants résument le fonctionnement de l'orientation dans les deux structures du Cycle d'orientation selon les filières standardisées retenues. Il s'agit d'une vision longitudinale qui suit des volées d'élèves du début à la fin de leur parcours dans le secondaire I. Cette présentation est partielle par le fait qu'elle ignore les arrivées d'élèves dans les différentes filières du Cycle d'orientation postérieures à la 7e et parce qu'elle ne détaille pas les destinations des élèves qui sortent du Cycle d'orientation avant la fin de celui-ci (parce qu'ils quittent le système d'enseignement genevois ou vont dans une école privée), qui s'orientent dans une classe-atelier ou qui redoublent une année. Cependant cette vision schématique résume bien, selon nous, le fonctionnement général de ces deux structures. Les flux d'élèves sont exprimés en « pour mille », afin de disposer d'une base de

comparaison, et cette unité a été préférée aux pourcentages dont le degré de précision moindre ne permet pas de rendre compte des différences assez faibles dans leur ensemble.

Avant de comparer ces deux structures, il convient de préciser que lors de l'entrée en 7e, on n'observe pas de différence dans l'admission des élèves de 6e (sauf pour l'affectation dans une section ou une classe hétérogène). Notamment, les élèves issus des classes spéciales de 6e primaire sont répartis dans un collège à sections ou à niveaux et options, selon leur lieu de domicile. De ce point de vue on peut postuler qu'à l'entrée au Cycle d'orientation, la répartition entre les systèmes selon un principe territorial est assez largement respectée (des dérogations existent sans doute, mais leur ampleur est faible).

2.3.1 Les orientations dans les collèges à sections

Schéma 1



Répartition dans les filières pour 1000 élèves entrant en 7e à sections (volées de 1993 à 1996)	7e degré	8e degré	9e degré
Filière LSM	741 élèves	699 élèves	595 élèves
Filière GP	259 élèves	242 élèves	261élèves

Répartition des autres orientations pour 1000 élèves entrant en 7e à sections (volées de 1993 à 1996)	7e degré	8e degré	9e degré	Ensemble
Redoublements	25 élèves	49 élèves	34 élèves	108 élèves
Classes ateliers	7 élèves	4 élèves	0 élève	11 élèves
Sortie du système scolaire / écoles privées	27 élèves	32 élèves	53 élèves	112 élèves

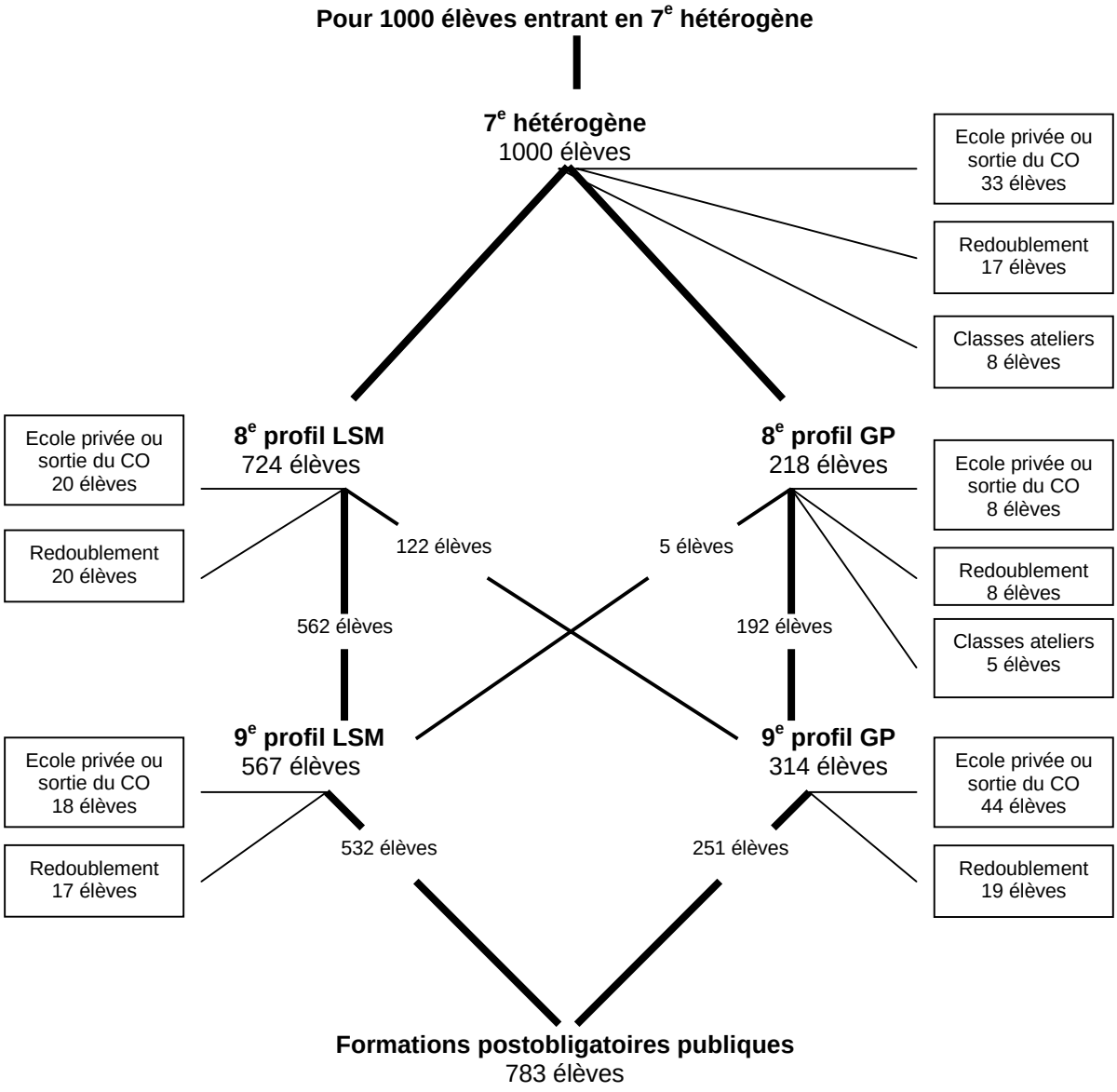
Dans les collèges à sections, les élèves sont affectés (en raison de leurs résultats scolaires antérieurs) pour trois quarts d'entre eux dans la filière LS et pour un quart dans la filière GP. Entre la 7e et la 8e année, on remarque une quasi-équivalence dans les réorientations de LS en GP et de GP en LSM. La proportion d'élèves qui, l'année suivante, se réorientent dans un niveau scolaire moins exigeant est comparable à celle des élèves qui, l'année suivante, peuvent poursuivre leur scolarité dans un niveau scolaire plus exigeant. En revanche, entre la 8e et la 9e les réorientations se font quasi exclusivement dans le sens 8e LSM vers 9e GP. Cette étape est plus sélective, les réorientations étant le fait d'élèves qui ne peuvent pas poursuivre leur scolarité dans la filière la plus exigeante scolairement.

Les redoublements concernent un peu plus de 100 élèves pour 1000. Ils ont lieu plus particulièrement au degré 8 et concernent le plus souvent des élèves de la filière LSM, pour qui le redoublement constitue une alternative à une réorientation dans la filière GP. Les orientations vers la classe-atelier sont marginales.

Après les trois ans de Cycle d'orientation, plus des trois quarts des élèves s'orientent vers les différentes formations postobligatoires.

2.3.2 Les orientations dans les collèges à niveaux et options

Schéma 2



Répartition dans les filières pour 1000 élèves entrant en 7e hétérogène (volées de 1993 à 1996)	8e degré	9e degré
Filière LSM	724 élèves	567 élèves
Filière GP	218 élèves	314 élèves

Répartition des autres orientations pour 1000 élèves entrant en 7e hétérogène (volées de 1993 à 1996)	7e degré	8e degré	9e degré	Ensemble
Redoublements	17 élèves	28 élèves	36 élèves	81 élèves
Classes ateliers	8 élèves	5 élèves	0 élève	13 élèves
Sortie du système scolaire / écoles privées	33 élèves	28 élèves	62 élèves	123 élèves

Dans les collèges à niveaux et options, tous les élèves sont scolarisés dans des classes hétérogènes en 7e. Il n'y a pas de mesure d'orientation-sélection à ce stade. C'est à l'entrée au degré 8 qu'une distinction peut se faire selon la filière. Environ les trois quarts des élèves entrant au degré 8 suivent la filière LSM et un peu moins d'un quart la filière GP. Entre la 8e et la 9e année, on trouve dans ce système également une étape sélective, plus importante même que dans le système à sections. Les réorientations se font essentiellement dans le sens LSM vers GP (même si certaines rares réorientations vont de la filière GP à la filière LSM). En fait, la proportion de ces réorientations de LSM vers GP est légèrement plus importante que le cumul des réorientations similaires du système à sections à la fin des degrés 7 et 8. En d'autres termes, ces réorientations « sélectives » sont dans le système à niveaux et options toutes concentrées entre la 8e et la 9e année.

Les redoublements sont un peu moins fréquents dans le système à niveaux et options et concentrés davantage sur le 9e degré. Les orientations vers les classes-ateliers sont comparables à l'autre système.

Trois ans après l'entrée en 7e année, plus de trois quarts des élèves issus des collèges à niveaux et options s'orientent vers une formation postobligatoire ; c'est légèrement plus que dans les collèges à sections (en raison du redoublement moins fréquent).

2.3.3 Comparaisons

Bien que les cursus d'élèves du Cycle d'orientation soient régis par des règles différentes, selon la structure en vigueur (sections ou niveaux et options), le résultat le plus important est le constat qu'au-delà des modalités propres à chaque système, le processus d'orientation-sélection se déroule durant les trois ans du secondaire I de manière assez comparable. Dans chaque système, une proportion à peu près similaire de la volée sort du Cycle d'orientation en trois ans et poursuit sa formation au secondaire II. Une majorité d'élèves est issue de la filière LSM (sections LSM ou profils de niveaux et d'options équivalents). La sélection s'opère le plus fortement entre le 8e et le 9e degré. Les orientations vers les classes-ateliers sont identiques, il n'y a pas plus de départ d'élèves vers les écoles privées ou vers d'autres systèmes d'enseignement dans un système ou dans l'autre.

Derrière cette similitude de fonctionnement, on peut néanmoins relever quelques particularités propres à chaque système. Dans les collèges à sections, après une première étape d'orientation à l'entrée en 7e, deux périodes de réorientations se succèdent à l'entrée du 8e et du 9e degré. La première est relativement équilibrée (autant de réorientations de LS vers GP que de GP vers LSM), alors que la seconde ne concerne plus que les réorientations de LSM vers GP. Dans les collèges à niveaux et options, la première étape d'orientation s'opère entre le 7e et le 8e degré, et l'unique phase de réorientation se trouve à l'articulation du 8e et 9e degré. Cette phase, si elle permet quelques rares

transferts d'orientations (profils) de type GP vers des orientations de type LSM, voit un nombre important de réorientations de LSM vers GP. Au bout des trois ans, on remarque alors une proportion plus grande d'élèves issus des filières LSM dans le système à sections que dans le système à niveaux et options (la différence est d'environ 3%).

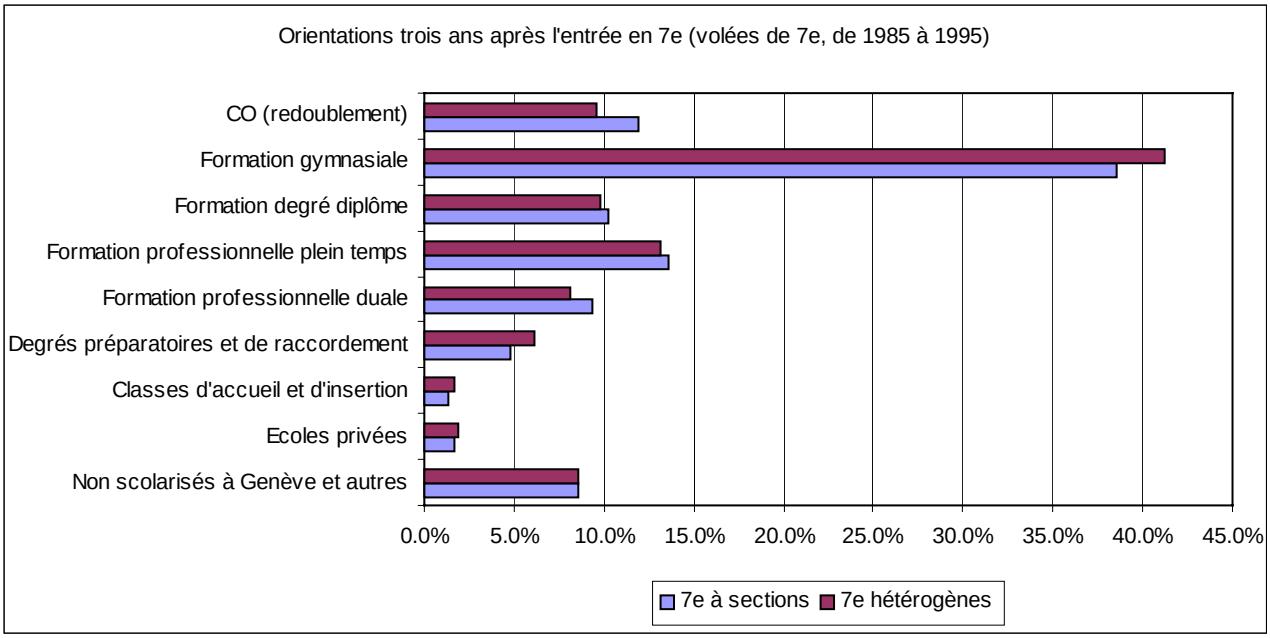
Le système à sections semble provoquer par ailleurs un nombre de redoublements légèrement supérieur (différence d'environ 3%) et essentiellement concentré dans la filière LSM.

Par ailleurs, la composition sociale des différentes filières montre de fortes différences entre la filière LSM et la filière GP dans les deux systèmes. Les enfants issus de milieux moins favorisés sont largement surreprésentés dans les filières de type GP, du fait de la sélection sociale qui accompagne la sélection scolaire au secondaire I. En revanche, cette sélection sociale s'opère de manière comparable dans les deux systèmes du Cycle d'orientation. La sélection sociale au secondaire I à Genève, au regard des orientations des élèves, est identique dans le système à sections et dans celui à niveaux et options.

Ce fonctionnement est relativement stable dans le temps. Les différences entre volées sont faibles, la seule évolution remarquable étant l'accroissement de la proportion d'élèves dans la filière LSM, et ceci dans les deux structures[20].

2.4 Les orientations trois ans après l'entrée en 7e année

Trois ans après l'entrée en 7e, les élèves qui ont suivi un cursus régulier (sans redoublement) fréquentent le premier degré d'une formation postobligatoire. Globalement, sur les 11 volées considérées (de 1985 à 1995), les orientations en fonction du type de classe fréquentée en 7e sont les suivantes :



[20] Dans le cadre d'un autre travail, une présentation similaire, faite sur l'unique volée d'élèves entrant en 7e en 1996, montre, deux ans après, des proportions d'élèves en 9e LSM de 62% pour les collèges à sections et de 60% pour les collèges à niveaux et options. On constate, par contraste avec les résultats présentés ici, cette tendance à l'augmentation des effectifs de la filière LSM et la relative constance des écarts entre les deux systèmes (cf. Service de la recherche en éducation [à paraître]. *Le système d'enseignement et de formation genevois. Ensemble d'indicateurs.* Genève : SRED).

Orientations trois ans après l'entrée en 7e (volées de 7e de 1985 à 1995)	Elèves entrés dans une 7e à sections		Elèves entrés dans une 7e hétérogène	
	Nombres d'élèves	%	Nombres d'élèves	%
CO (redoublement)	3409	11.9%	619	9.6%
Formation gymnasiale	11022	38.5%	2662	41.2%
Formation degré diplôme	2935	10.2%	631	9.8%
Formation professionnelle plein temps	3904	13.6%	849	13.1%
Formation professionnelle duale	2704	9.4%	525	8.1%
Degrés préparatoires et de raccordement	1366	4.8%	391	6.1%
Classes d'accueil et d'insertion	359	1.3%	109	1.7%
Ecoles privées	494	1.7%	120	1.9%
Non scolarisés à Genève et autres	2465	8.6%	556	8.6%
Total	28658	100%	6462	100%

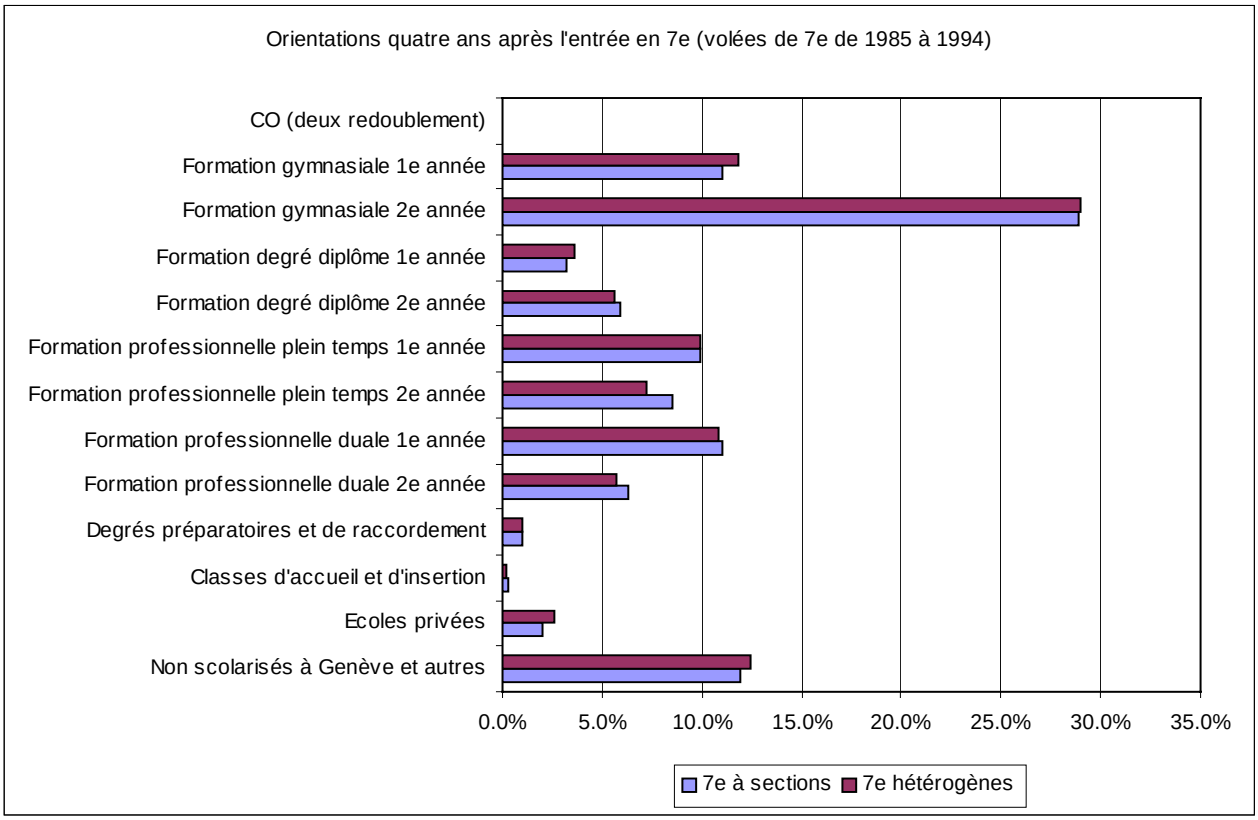
A ce stade, le premier résultat est la constatation que les orientations des élèves, selon qu'ils ont fréquenté un collège à sections ou un collège à niveaux et options, sont globalement comparables. En d'autres termes, le processus d'orientation entre le 7e et le 9e degré fait que les volées successives d'élèves sont orientées dans les diverses filières de formation postobligatoires de la même manière.

Si on entre dans le détail, on remarque quelques nuances. Les élèves issus du système à niveaux et options sont, nous l'avons déjà vu, plus nombreux à effectuer leur parcours au Cycle d'orientation sans redoublement. Par ailleurs, ils s'orientent un peu plus fréquemment dans les filières gymnasiales, ainsi que dans les filières préparatoires et de raccordement. A l'inverse, les élèves issus du système à sections sont comparativement un peu plus nombreux dans les filières de formation professionnelles, à plein temps mais surtout duales. Ce phénomène s'observe non seulement pour la population globale, mais aussi pour chaque catégorie d'élèves définie selon leur milieu social (avec des accents sur un point ou un autre).

2.5 Les orientations quatre ans après l'entrée en 7e année

Si à la sortie du Cycle d'orientation les deux systèmes orientent leurs élèves de manière comparable, on peut encore se poser la question de savoir si l'accomplissement de la première année de formation postobligatoire se déroule de manière identique pour les élèves issus de chacune des structures du Cycle d'orientation. Autrement dit, les élèves issus du Cycle d'orientation sont-ils aussi nombreux à poursuivre, au degré suivant, la formation postobligatoire commencée au 10e degré, à redoubler ce 10e degré ou à changer d'orientation, selon qu'ils sont issus d'un système ou d'un autre ?

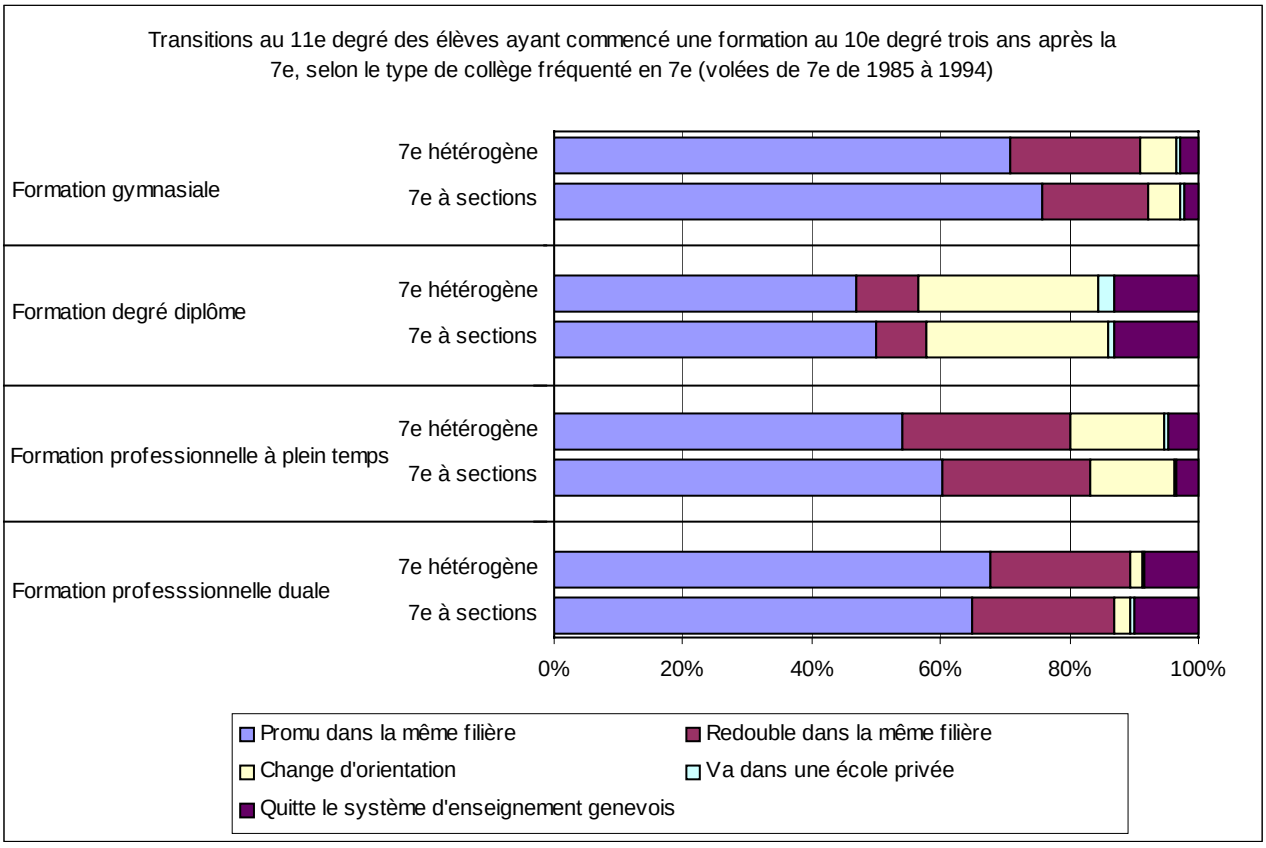
Une telle statistique permet d'estimer dans une certaine mesure si les élèves des deux structures sont préparés de façon équivalente à réussir le 10e degré. Bien sûr, les orientations entre le 10e et le 11e degré des formations postobligatoires ne dépendent plus uniquement de la scolarité effectuée au Cycle d'orientation. Une année scolaire entière s'est écoulée depuis, qui a largement pu modifier tant les aspirations que les compétences scolaires des élèves. Cependant, étant donné que l'éventail des formations postobligatoires offert aux élèves à la sortie du secondaire I, ainsi que leurs exigences, peuvent être estimés équivalents quel que soit le système dont ils sont issus (sections ou niveaux et options), on retiendra les orientations après le 10e degré comme un indice intéressant de comparaison entre les deux systèmes du Cycle d'orientation.



Orientations quatre ans après l'entrée en 7e (volées de 7e de 1985 à 1994)	Elèves entrés dans une 7e à sections		Elèves entrés dans une 7e hétérogène	
	Nombres d'élèves	%	Nombres d'élèves	%
CO (deux redoublements)	8	0.0%	3	0.1%
Formation gymnasiale 1e année	2864	11.0%	688	11.9%
Formation gymnasiale 2e année	7535	28.9%	1677	28.9%
Formation degré diplôme 1e année	840	3.2%	211	3.6%
Formation degré diplôme 2e année	1554	6.0%	324	5.6%
Formation professionnelle plein temps 1e année	2583	9.9%	573	9.9%
Formation professionnelle plein temps 2e année	2210	8.5%	421	7.3%
Formation professionnelle duale 1e année	2884	11.1%	628	10.8%
Formation professionnelle duale 2e année	1654	6.3%	331	5.7%
Degrés préparatoires et de raccordement	249	1.0%	57	1.0%
Classes d'accueil et d'insertion	67	0.3%	11	0.2%
Ecoles privées	520	2.0%	152	2.6%
Non scolarisés à Genève et autres	3103	11.9%	720	12.4%
Total	26071	100%	5796	100%

A ce moment d'observation, on constate aussi que les orientations quatre ans après l'entrée en 7e année sont globalement identiques selon le type de Cycle d'orientation d'où proviennent les élèves. Cela signifie que la poursuite de la formation après le 10e degré s'effectue de manière largement comparable, en termes de promotion au degré suivant, de redoublement ou de réorientation pour chacun des systèmes du Cycle d'orientation. Les différences sont mêmes moins importantes que celles que nous avons relevées trois ans après l'entrée en 7e.

Cependant, dans cette articulation entre le 10e et le 11e degré, on note également quelques nuances en fonction du système scolaire d'où proviennent les élèves. Si l'on observe les transitions du 10e au 11e degré des élèves qui ont commencé une formation postobligatoire trois ans après la 7e (donc en excluant ceux qui ont redoublé durant le Cycle d'orientation), on remarque que les élèves des collèges à sections sont, proportionnellement, légèrement plus nombreux à confirmer leur orientation après le 10e degré en poursuivant leur formation au degré suivant (sauf pour la formation professionnelle duale). Relevons qu'il s'agit d'une tendance sur dix volées d'élèves. En effet, on observe des variations annuelles : selon les années ces différences n'existent pas ou sont mêmes inversées, signifiant ainsi la faible ampleur de ces modulations.



Transitions au 11e degré des élèves ayant commencé un 10e degré trois ans après la 7e, selon le type de classe en 7e (volées de 7e de 1985 à 1994)	Formation gymnasiale				Formation degré diplôme			
	7e à sections		7e hétérogène		7e à sections		7e hétérogène	
	Elèves	%	Elèves	%	Elèves	%	Elèves	%
Promu dans la même filière	7525	75.8%	1675	70.8%	1320	49.9%	265	46.9%
Redouble dans la même filière	1629	16.4%	477	20.2%	205	7.7%	54	9.6%
Change d'orientation	477	4.8%	129	5.5%	750	28.3%	158	28.0%
Va dans une école privée	65	0.7%	20	0.8%	27	1.0%	15	2.7%
Quitte le système d'enseignement genevois	227	2.3%	63	2.7%	345	13.0%	73	12.9%
Total	9924	100.0%	2365	100.0%	2647	100.0%	565	100.0%

Transitions au 11e degré des élèves ayant commencé un 10e degré trois ans après la 7e, selon le type de classe en 7e (volées de 7e de 1985 à 1994)	Formation professionnelle plein temps				Formation professionnelle duale			
	7e à sections		7e hétérogène		7e à sections		7e hétérogène	
	Elèves	%	Elèves	%	Elèves	%	Elèves	%
Promu dans la même filière	2194	60.2%	416	53.9%	1608	64.8%	325	67.8%
Redouble dans la même filière	839	23.0%	203	26.3%	551	22.2%	103	21.5%
Change d'orientation	475	13.0%	113	14.6%	63	2.5%	9	1.9%
Va dans une école privée	11	0.3%	4	0.5%	17	0.7%	2	0.4%
Quitte le système d'enseignement genevois	127	3.5%	36	4.7%	243	9.8%	40	8.4%
Total	3646	100.0%	772	100.0%	2482	100.0%	479	100.0%

Donc, le fait que les orientations des élèves des collèges à sections et à niveaux et options soient davantage semblables quatre ans après l'entrée en 7e que trois ans après, montre des variations, certes faibles, dans le fonctionnement de l'orientation des deux structures du Cycle. Dans les collèges à sections, on observe davantage de redoublements entre la 7e et la 9e année ; en revanche, les orientations après la scolarité obligatoire sont un peu plus souvent confirmées par le passage des élèves au deuxième degré de la formation initiée. Dans les collèges à niveaux et options, les redoublements durant les trois années du Cycle d'orientation sont un peu moins fréquents, les orientations vers les filières gymnasiales au 10e degré un peu plus importantes ; cependant, les réorientations et les redoublements à l'issue du 10e degré concernent une proportion un peu plus grande d'élèves. D'autre part les élèves des collèges à niveaux et options s'orientent un peu plus souvent vers les degrés préparatoires et de raccordement. Ces degrés « passerelles » débouchent naturellement sur des orientations au degré 1 des différentes filières postobligatoires, augmentant ainsi le nombre des réorientations.

Cela signifie que le système à sections sélectionne davantage les élèves durant le secondaire I (par des redoublements plus fréquents), alors que le système à niveaux et options retarde cette sélection, qui s'opère, en revanche, un peu plus fortement au début des formations postobligatoires. De ce point de vue, le système à niveaux et options agit bien selon son principe sur le retardement du moment de la sélection, mais, rappelons-le, dans des proportions assez faibles, et ce retard dans la sélection se « rattrape » en quelque sorte au début du secondaire II.

On peut aussi interpréter les différences observées dans les flux entre le 7e et le 11e degré en terme de stratégies d'orientation liées aux deux structures. Dans le système à sections, de par la structure en filières distinctes, plus ou moins spécifiques ou sélectives et préfigurant dans une certaine mesure les filières du 10e degré, une partie des élèves trouvent leurs marques plus rapidement, d'où des réorientations un peu moins nombreuses après le Cycle d'orientation. Dans le système à options et niveaux, les directions d'orientation sont moins marquées (c'est une caractéristique voulue de cette structure) et davantage d'élèves ont besoin d'une année de plus pour déterminer leur niveau et leur direction d'études. Du point de vue des écoles postobligatoires, les sections prépareraient donc un peu mieux les élèves à la suite de leur formation, du fait d'une analogie de structure entre les deux cycles d'enseignement (secondaire I et II). Du point de vue des élèves, le système à niveaux laisserait à quelques-uns d'entre eux plus de temps au processus d'orientation, qui se ferait à une période plus favorable du point de vue de la maturation du choix chez des adolescents. Mais, insistons encore sur ce point, l'ampleur des différences constatées entre les deux systèmes est faible.

A ce moment aussi (passage du 10e et 11e degré), on constate que les résultats présentés ci-dessus restent globalement stables si on tient compte du milieu social de provenance des élèves. Les deux systèmes du Cycle d'orientation répartissent les élèves dans les filières postobligatoires, en fonction de leur milieu social, de manière comparable (mais dans ce cas aussi il s'agit de tendances sur 10 volées, des variations annuelles existent).

3. Synthèse et discussion

Pour les élèves de 7e, la structure à sections ou à classes hétérogènes ne semble pas affecter leurs niveaux de performances scolaires. Lors de tests communs (dans notre cas les épreuves communes), les élèves des deux systèmes arrivent à des résultats comparables. Ceci est vrai en général, mais aussi pour les deux catégories d'élèves que nous avons retenues : d'une part les élèves moyens/forts (équivalents aux élèves de la filière LS) et d'autre part les élèves plutôt faibles (équivalents aux élèves de la filière GP). Les différences, lorsqu'elles existent, sont rarement significatives et stables : elles ne se retrouvent pas d'une volée à l'autre et plaident tantôt en faveur du système à sections, tantôt en faveur des classes hétérogènes ; elles sont extrêmement faibles et, en conséquence, peu importantes sur le plan pédagogique. Une analyse complémentaire montre que le tableau est pratiquement identique quand on compare les meilleurs élèves des deux systèmes (ceux qui appartenaient au quart supérieur des classes de 6e primaire du point de vue de leurs performances aux épreuves cantonales).

La 7e hétérogène n'entraîne donc pas une baisse des performances scolaires globale des élèves, ni même sectorielle (pour les élèves des filières LS ou GP), pas plus d'ailleurs qu'elle ne les augmente. En d'autres termes, on constate que les deux systèmes du Cycle d'orientation fonctionnent certes différemment, mais à rendement scolaire pratiquement égal. L'effet de la généralisation des classes hétérogènes en 7e du Cycle d'orientation sur les performances des élèves serait, en toute hypothèse, faible, voire nul.

Concernant non plus uniquement le 7e degré, mais l'ensemble du Cycle d'orientation et ses deux systèmes (à sections et à niveaux et options), on remarque que les orientations sont, entre le 7e et le 9e degré, dans les deux structures, de même nature, bien qu'elles se déroulent selon des modalités différentes. Globalement, le processus d'orientation produit à la sortie du Cycle d'orientation des résultats comparables, mais des modulations sont tout de même perceptibles. Dans les collèges à sections, la différenciation des filières débute au 7e degré en affectant environ les trois quarts des

élèves à la filière LSM et un quart à la filière GP ; au 8e degré, les réorientations entre ces deux filières sont à peu près équivalentes, et une étape plus clairement sélective s'opère lors du passage au 9e degré (réorientation uniquement dans le sens LSM vers GP). On constate, par ailleurs, dans cette structure, un plus grand nombre de redoublements, et en fin de 9e une proportion plus importante d'élèves est issue de la filière LSM. Dans les collèges à niveaux et options, la première différenciation externe se fait à l'entrée du 8e degré, dans des proportions comparables à celles des collèges à sections. Lors du passage au degré 9, on note une importante étape de sélection se marquant par des transferts de la filière LSM vers la filière GP. De fait, en fin de 9e, la proportion d'élèves dans les filières LSM est plus faible, mais davantage d'élèves accomplissent leur cursus scolaire au Cycle d'orientation sans redoublement.

Les orientations après le Cycle d'orientation sont comparables quelle que soit la structure de l'établissement fréquenté (sections ou niveaux et options) aussi bien trois ans après la 7e (lorsque les élèves aux cursus linéaires sont au 10e degré) que quatre ans après (lorsque ces mêmes élèves sont au 11e degré), malgré les différences constatées durant les trois degrés du secondaire I. Le fait que dans les collèges à sections, davantage d'élèves soient issus de la filière LSM, n'affecte par les orientations au 10e degré. En fait, les élèves qui sortent des sections Latine, Scientifique, mais surtout Moderne s'orientent de manière plus diversifiée que ceux, proportionnellement moins nombreux, issus des collèges à niveaux et options avec un profil LSM, qui eux se dirigent plus fréquemment vers la filière gymnasiale (celle-ci exige la promotion d'une filière LSM).

Cette similitude des flux d'élèves, mise en évidence dans cette étude et confirmée par d'autres travaux antérieurs[21], tend à montrer que la structure n'a finalement pas un impact déterminant sur la réussite et l'orientation des élèves. Ceci s'explique par l'influence sur les deux systèmes de facteurs identiques dans les deux cas. En effet, ces systèmes différents sont largement « neutralisés » par une similitude des conditions d'apprentissage, des orientations et des aspirations des élèves. Car, indépendamment de la structure, les élèves sont soumis aux mêmes plans d'études, aux mêmes programmes scolaires, aux mêmes types d'évaluation. Ils partagent les mêmes conditions d'entrée dans les mêmes filières postobligatoires. Plus largement, ils développent les mêmes aspirations et ambitions pour s'insérer dans le même marché du travail. Il est hautement improbable que la structure du Cycle d'orientation soit à même, à elle seule, de modifier les stratégies éducatives des élèves et de leurs familles. En résumé, les élèves issus du Cycle d'orientation, indépendamment de la structure, partagent largement les mêmes conditions scolaires. Leurs orientations sont bien davantage modulées en fonction de leurs résultats et de leurs aspirations qu'en fonction de la structure de l'école qu'ils ont fréquentée.

D'autre part, le fait que les deux structures du Cycle d'orientation coexistent depuis plus de 25 ans est à la fois une condition et une preuve de leur similarité de fonctionnement dans le domaine de l'orientation. Une condition dans la mesure où, se partageant la population des élèves de 13 à 15 ans sur des critères uniquement territoriaux (zones de recrutement des établissements), les établissements appartenant à une école unique (le Cycle d'orientation) ont dû veiller à avoir une politique d'orientation convergente ou pas trop divergente. Cette coexistence implique que les établissements, quelle que soit leur structure, remplissent leur mission d'orientation de manière similaire. Et une preuve dans la mesure où, si des différences notables en matière d'orientation avaient existé, il est certain que la coexistence des deux systèmes n'aurait pas été possible aussi longtemps et qu'un système aurait rapidement été préféré à un autre.

Seules quelques nuances (de faible ampleur) peuvent être apportées à ce constat de similitude. Pour les élèves issus des collèges à niveaux et options : ils redoublent un peu moins durant la période du Cycle d'orientation, s'orientent davantage vers les filières de formation gymnasiale et les degrés

[21] On peut notamment se référer aux documents suivants : Rastoldo, F. (1995). Modèle(s) actuel(s) d'orientation/sélection. In F. Gabriel (dir). *« …nous on s'en fout, on est en G… »* (pp. 53-71). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation. Bain, D. (1989). *Les conditions de promotion des élèves de 9e* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation. Rastoldo, F. (1990-1997). *10e degré : enquête permanente : situation, en juin 1989, des élèves issus du Cycle d'orientation (…).* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

préparatoires au détriment des filières professionnelles et sont plus nombreux à la fin du 10e degré à effectuer une réorientation ou un redoublement. Pour les élèves des collèges à sections : le redoublement durant le Cycle d'orientation est un peu plus fréquent, les formations professionnelles sont plus souvent choisies, et à la fin du 10e degré, les orientations sont un peu plus souvent confirmées par la poursuite de la même filière au degré suivant.

Il est possible d'avancer quelques pistes d'explication concernant ces nuances entre les deux systèmes. Concernant le redoublement, l'organisation des niveaux et des options, largement découplés entre eux (le fait de passer dans tel ou tel niveau dans une discipline n'implique en principe pas de changer d'options ou de niveaux dans une autre discipline par exemple) favorise probablement un cursus en trois ans sans redoublement. Dans un collège à sections, certains profils de notes (par exemple des notes suffisantes en moyenne mais des résultats très insuffisants dans une discipline) peuvent entraîner soit un passage au degré suivant avec une adaptation du niveau dans toutes les disciplines et la perte de l'orientation choisie par la section (passage de Scientifique en Générale par exemple), soit un redoublement dans la même section. Cette dernière option est plus fréquemment choisie par les élèves et leur famille afin de conserver un profil scolaire plus favorable pour l'orientation à la fin du secondaire I, au prix d'une année supplémentaire. Pour les orientations vers les formations professionnelles, il est possible que les sections, par nature plus imperméables que le système à niveaux et options, développent davantage dans certaines d'entre elles (la Générale et probablement, mais dans une moindre mesure, la Moderne) un profil de formation préprofessionnel. Dans le système à niveaux et options, les élèves étant tous mélangés, la filière majoritaire, constituée des formations gymnasiales, semble en attirer davantage, et lorsque cette filière leur est inaccessible, en raison de leurs résultats scolaires, ils sont plus nombreux à se diriger vers des degrés préparatoires, qui constituent de fait une année d'orientation supplémentaire. Lors du passage entre le 10e et le 11e degré, on constate une sorte de rééquilibrage de ces différences. En effet, les élèves issus des collèges à niveaux et options sont, comparativement, un peu plus nombreux à changer d'orientation ou à redoubler dans la même filière. La sélection moins grande durant les trois années du Cycle d'orientation dans ce système est compensée par une sélection plus importante au début de la scolarité postobligatoire. De ce point de vue, on peut dire que le système à niveaux et options retarde la sélection pour un certain nombre d'élèves, mais ne la diminue pas. Elle est déplacée dans les degrés qui suivent.

Pour finir, relevons encore que durant toute cette période de la scolarité, qui va de l'entrée au Cycle d'orientation au deuxième degré des formations postobligatoires, le processus d'orientation-sélection, s'il agit de manière différenciée sur certaines catégories d'élèves, définies selon leur milieu social, ne se différencie pas de manière significative selon le type de structure du Cycle d'orientation. En d'autres termes, la différenciation sociale qui accompagne la différenciation scolaire est la même dans les collèges à sections que dans les collèges à niveaux et options.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bain, D. (1974). *Analyse de quelques résultats et aspects de la réforme appliquée en 7e du collège de Budé en 1972-73*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Bain, D. (1979). *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Berne : Peter Lang.

Bain, D. (1989). *Les conditions de promotion des élèves de 9e*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Bain, D. & Rastoldo, F. (1990). *Panorama du processus d'orientation/sélection au Cycle d'orientation genevois*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

CRPP (1977). *Réforme II (Budé 1972-75). Résumé des travaux du CRPP*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Gabriel, F. (dir.) (1995). *« …nous on s'en fout, on est en G… » : description du processus d'orientation/sélection au Cycle d'orientation de Genève.* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Rastoldo, F. (1990-1997). *10e degré : enquête permanente: situation, en juin 1989, des élèves issus du Cycle d'orientation (…).* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Direction générale du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire (1999). *Renseignements généraux.* Genève : DIP/DGCO.

Direction générale du Cycle d'orientation (2000). *Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.* Genève : DGCO/DIP.

Service de la recherche en éducation (à paraître). *Le système d'enseignement et de formation genevois. Ensemble d'indicateurs.* Genève : SRED.

***

III. COMMENT LES ELEVES VIVENT-ILS LEUR 7E DEGRE DANS LES SECTIONS OU EN CLASSE HETEROGENE ?

Anne Soussi, avec la collaboration de Nathalie Marchand de Bilio et Daniel Bain pour les traitements statistiques

Afin de compléter les éléments d'information permettant de contribuer à la recherche sur l'hétérogénéité et la différenciation, une enquête a été réalisée auprès **d'élèves de 7e** fréquentant l'un ou l'autre des deux systèmes. Cette enquête cherche avant tout à appréhender la perception des élèves, c'est-à-dire la façon dont ils vivent leur école. Se trouvant dans un système donné (dans une section ou dans une classe hétérogène), ils ne peuvent pas se référer à l'autre système existant. Toutefois, même ceux se trouvant dans des sections peuvent se représenter une classe hétérogène, calquée sur le modèle de l'école primaire qu'ils ont fréquentée pendant un minimum de six ans et dont l'expérience est récente.

On pourrait se demander s'il est bien justifié d'interroger les élèves et en particulier des élèves de cet âge. Toutefois, étant donné qu'ils sont les principaux utilisateurs de ces systèmes scolaires, à sections ou en classes hétérogènes, et qu'à ce titre ils ont un avis sur la question, il nous a paru non seulement légitime mais indispensable de recueillir leur opinion.

Notre hypothèse centrale est que la représentation ou la perception de l'école est en partie fonction du système scolaire dans lequel on se trouve (système à sections ou système à classes hétérogènes en 7e et à niveaux et à options en 8e et 9e). Ainsi, par exemple, on pourrait supposer que le climat de travail diffère selon que des élèves de tous les niveaux sont regroupés dans une même classe par opposition à des regroupements dans des sections (qui se veulent plus homogènes) ou que le degré de souplesse dans l'orientation et la réorientation n'est pas le même dans les deux cas.

Malgré les problèmes ou les biais éventuels inhérents à ce type d'outil (voir notamment Chauchat, 1985 ; Bain, 1998), on a retenu le questionnaire comme instrument de l'enquête pour des raisons pratiques. En effet, cet instrument permet d'interroger un maximum d'élèves et de fournir des informations sur leurs perceptions, ce qui était notre but. On peut faire des réserves notamment concernant la formulation des questions et le contexte de passation à l'école qui peuvent influencer voire biaiser les réponses. Toutefois, les élèves ne répondent pas au hasard, ils répondent parfois ce qu'ils croient être bien considéré ou ce qu'on attend (effet de désirabilité) dans ce contexte de passation qu'est le cadre scolaire où ils pourraient avoir peur d'être lus par leurs professeurs. De plus, on peut constater une certaine cohérence de leurs réponses par rapport à un thème donné ce qui atténuerait un peu ces réserves. En outre, dans certains cas, ils n'hésitent pas à se montrer assez critiques vis-à-vis de leur école.

Précisons que l'analyse portera davantage sur les différences de réponses selon le système ou le niveau scolaire que sur les réponses en soi.

1. Les objectifs de la *Réforme II*

Pour savoir quel type de différences pourraient apparaître selon le système où les élèves effectuent leur scolarité, il est utile de rappeler quels étaient les objectifs de la Réforme II, lors de son instauration à Budé en 1971. Bain, Davaud & Hexel (1973) la résument ainsi : « la réforme scolaire appliquée à titre expérimental au Collège de Budé dès 1971 s'est fixé deux objectifs primordiaux résumés par les termes d'orientation continue et de démocratisation (…) ». Par rapport à l'orientation continue, « la classe hétérogène permet de repousser le moment d'une différenciation (par options ou niveaux) pour fonder cette dernière sur des observations plus valables, parce que plus nombreuses et faites à un moment où les goûts et aptitudes seraient mieux structurés et affirmés ». Par rapport à la

démocratisation, « l'hétérogénéité vise un but social ou plus précisément d'intégration sociale ; on veut rassembler dans un même groupe des enfants de catégories différentes pour leur apprendre à collaborer ou au moins à cohabiter ». Par rapport à la démocratisation liée à l'égalisation des chances, « la classe indifférenciée serait un milieu favorable du point de vue pédagogique parce que la présence de bons élèves stimulerait leurs camarades moyens ou faibles… » (p. 2). Depuis les années 70, ces différentes dimensions ont évolué[1] et n'ont plus forcément le même poids aux yeux des acteurs. Depuis les années 90, l'objectif est surtout de « mettre la structure scolaire au service des apprentissages différenciés des élèves » pour que tous les élèves reçoivent une formation de qualité (Bain, Favre, Hexel, Lurin & Rastoldo, 2000).

De plus, la structure à sections a connu une évolution importante : alors que dans les années 60, les filières Latino-scientifiques regroupaient 38% d'élèves et 50% environ dans les années 1970, actuellement elles représentent plus de 70% en 7e. Cette modification serait en partie attribuable à la politique même d'inscription et d'admission au Cycle (notamment le poids des dérogations) (Bain et al., 2000).

Notre enquête n'a pas pour but de vérifier si ces objectifs ont été atteints, (nous renvoyons notamment à Bain, 1974), mais plutôt de mettre en relation les réponses des élèves avec ces objectifs spécifiques au système à classes hétérogènes, niveaux et options, à savoir l'**orientation** et la **socialisation**, observée notamment au travers des conditions de travail en classe.

1.1 Population de l'enquête

Tous les élèves de 7e des trois collèges à niveaux, options et classes hétérogènes (Bois-Caran, Budé et Coudriers) ont été interrogés en mai-juin 1999. On a choisi trois collèges à sections équivalents au niveau de leur composition sociale : Golette, Grandes Communes et Pinchat. Les deux populations provenant des deux systèmes sont donc tout à fait comparables sur ce point. Les six collèges retenus pour l'analyse générale correspondent à une population de 1155 élèves de 7e (553 dans le système à sections et 602 dans les collèges à niveaux et options). En outre, deux collèges (Gradelle et Marais) ayant la particularité d'avoir en 7e des classes d'orientation (en partie comparables aux classes hétérogènes) et des sections ont fait partie de l'enquête[2].

1.2 Le questionnaire et sa structure

Les domaines (chapitres) et les questions du questionnaire[3] ont été choisis d'abord pour couvrir le plus largement l'objet de l'enquête : la perception ou la représentation de l'école et de son fonctionnement chez les élèves du Cycle d'orientation. Ils ont en outre été sélectionnés et formulés de façon à faire apparaître d'éventuelles différences entre les deux types de structures scolaires : classes hétérogènes d'une part, sections d'autre part.

Les quatre domaines principaux du questionnaire qui structureront la suite de ce rapport sont les suivants :

- le climat de classe et de travail : attitude générale vis-à-vis de l'école, investissement ; conditions de travail ; relations sociales et collaboration/compétition ; perception des différences ; encouragement, aide… ;

[1] Pour plus d'information, lire la partie historique du premier rapport : Bain, D., Favre, B., Hexel, D., Lurin, J. & Rastoldo, F. (2000). *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation.* Genève : SRED.

[2] Seul un de ces deux collèges a pu être retenu, l'autre n'ayant que partiellement répondu. Il n'a pu être intégré à l'analyse générale, sa composition sociale étant trop différente des six autres. Il fait l'objet d'une analyse particulière que l'on trouvera résumée en annexe.

[3] Le questionnaire figure en annexe.

- le fonctionnement du système : lisibilité/compréhension du système, aide à l'orientation, réorientation, évaluation et perception de l'utilité des notes, projection dans l'avenir, évaluation générale de l'école ;
- l'approche du travail scolaire : facilité-difficulté des apprentissages et des épreuves, devoirs, perception des conditions de réussite, perception des approches didactiques, attitude de l'élève face au travail scolaire et méthodes de travail ;
- l'image de soi scolaire : auto-évaluation des compétences, degré de satisfaction.

Dans chacun de ces quatre domaines, les perceptions et les représentations des élèves sont en effet susceptibles d'être influencées par les caractéristiques ou conditions propres à chaque système, se traduisant notamment

- par la plus ou moins grande complexité de chacune des deux structures, par les liens plus ou moins directs entre sa différenciation externe (filières ou types de classe) et les choix de formation ultérieure ;

- par plus ou moins de souplesse dans les réorientations au cours du Cycle d'orientation ; par des différences dans le processus et les étapes de l'orientation (dans la structure à sections une première phase de sélection s'est faite antérieurement, à la fin de la 6e ; pour les classes hétérogènes, elle va intervenir un an plus tard en fin de 7e) ;

- par une plus ou moins grande diversité (hétérogénéité – homogénéité) des caractéristiques socioculturelles et linguistiques des apprenants, de leurs acquis, de leurs capacités, de leurs intérêts, de leurs vécus antérieurs ou de leurs projets ;

- par le statut (l'étiquette) plus ou moins favorable attribué à la filière à laquelle l'élève a été affecté, statut qui peut influencer différemment le niveau d'expectation ou d'exigences des maîtres ;

- par le fait que les objectifs, les moyens ou les méthodes d'enseignement et d'évaluation peuvent différer – et être plus ou moins adaptés aux élèves – selon le type de classe ;

- par la philosophie et les finalités qui ont fondé la création de l'un et l'autre système scolaire, avec en particulier la volonté de réaliser, par l'institution d'un tronc commun en 7e, des objectifs tels qu'une orientation plus progressive et valide, une démocratisation des études aboutissant à une moindre sélection sociale, une meilleure intégration sociale et une efficacité pédagogique plus grande grâce à une collaboration accrue des élèves de catégories, d'origines ou de niveaux scolaires divers.

C'est en nous référant à ces caractéristiques que nous chercherons à éclairer et à interpréter les résultats de l'enquête. Nous commenterons aussi bien les différences jugées significatives que certaines équivalences entre les deux systèmes lorsqu'elles semblent contraires à nos attentes, liées aux caractéristiques de chaque structure.

Le questionnaire se compose d'une trentaine de questions[4]. Pour chaque système, deux versions différentes ont été élaborées pour couvrir un maximum de chapitres, les questions qui nous semblaient particulièrement importantes, sont cependant communes aux deux formes[5]. Les versions ont été adaptées à chaque système (notamment les questions ayant trait à l'orientation). Dans chaque classe, les élèves ont reçu de manière aléatoire la version du questionnaire correspondant à leur système.

Quelques questions portent spécifiquement sur certaines disciplines scolaires : français, allemand, mathématiques et biologie. Il s'agit de branches importantes en heures et qui ont une influence non négligeable sur l'orientation et la sélection des élèves. Le français fait l'objet d'un enjeu important. Il est dispensé sans donner lieu, pour le système à niveaux et options, à des niveaux en 8e et 9e alors que les résultats en français ont joué un rôle important dans la préorientation et l'affiliation à des sections en fin de 6e. Les mathématiques et l'allemand sont des branches sélectives en ce sens qu'elles donnent

[4] La plupart des questions se présentent sous formes d'échelles d'évaluation *(rating scale)* avec quatre modalités mesurant le degré d'accord avec un certain nombre de propositions.

[5] De ce fait, certaines questions ont été posées à l'ensemble des élèves (1155), d'autres seulement à la moitié.

lieu à des niveaux. Enfin, la biologie est une discipline que tous les élèves suivent mais dont le rôle est plus d'orientation que de sélection. De plus, cette branche peut fournir des éléments d'information spécifiques en ce qui concerne les méthodes pédagogiques car il s'agit d'une branche scientifique qui porte sur le réel alliant la théorie et les aspects concrets.

Cette contextualisation nous semblait nécessaire pour que les élèves aient dans certains cas la possibilité de se référer à des situations précises. Dans d'autres cas (allemand et mathématiques par exemple), il nous paraissait important de voir si les perceptions des élèves différaient selon que les disciplines concernées sont explicitement liées à une orientation comme c'est le cas à la fin de la 7e dans les collèges à niveaux et options ou non.

2. Les résultats

De manière générale, on constate peu de différences d'opinions et de perceptions de l'école entre les élèves des deux systèmes : le degré de satisfaction, par ailleurs élevé, ou la représentation des élèves, n'est guère différent d'un système à l'autre.

Par contre, si en moyenne, le système ne donne lieu qu'à de rares différences, à l'intérieur de chacun d'entre eux, tous les élèves ne réagissent pas de la même manière. En d'autres termes, **les perceptions des élèves semblent nettement plus liées à leur niveau scolaire qu'au système auquel ils appartiennent**. Dans les classes de LS[6] et de GP[6], les conditions ne sont pas les mêmes (effectif, rythme voire même programme), il paraît donc normal que les perceptions divergent. A l'intérieur d'une classe hétérogène, les élèves sont certes confrontés à une même situation mais selon leur niveau scolaire, ils ne la perçoivent pas de la même manière. Un élève qui a des résultats satisfaisants voire bons aura une opinion plus favorable qu'un élève éprouvant des difficultés et devant faire de plus grands efforts pour suivre. Ainsi, les différences de perception sont nettement plus importantes à l'intérieur de chaque système (qu'entre les deux, c'est-à-dire entre les LS et les GP d'une part, entre les élèves moyens/forts[7] et les élèves faibles[7] d'autre part).

L'importance de cette variable, le niveau scolaire des élèves nous a conduit à privilégier dans la présentation des résultats, en plus de la comparaison globale des réponses des élèves selon le système, une comparaison des réponses des élèves moyens/forts et faibles de chaque système et parfois une comparaison des réponses des élèves moyens/forts et de LS ainsi que des élèves faibles et de GP.

Par ailleurs, dans de nombreux cas, on a pu mettre en évidence des ressemblances assez grandes entre les réponses des élèves de LS et celles des classes hétérogènes, compte tenu de la proportion importante d'élèves se trouvant en LS (environ les ¾).

Pour la présentation plus détaillée des résultats, nous reprendrons le découpage du questionnaire en fonction des grands domaines.

2.1 Le climat de classe et de travail

2.1.1 Le climat de travail

Aux dires de la majorité des élèves interrogés, la 7e du Cycle d'orientation est généralement vécue de manière positive, avec un certain plaisir et un certain intérêt. Ils considèrent ce qu'ils y font comme utile, quel que soit le système : l'item *j'apprends des choses qui me serviront plus tard* rencontre un

[6] Dans la suite du document, le nom des deux types principaux de sections seront abrégés : LS pour les classes de Latine et de Scientifique, GP pour celle de Générale et de Pratique.

[7] Sur la base des notes et des résultats à la préorientation qui permettent la répartition dans les différentes sections, nous avons constitué des groupes équivalents à l'intérieur des classes hétérogènes, c'est-à-dire un peu plus de 70% correspondant à des niveaux LS et un peu moins de 30% à des niveaux GP.

fort degré d'adhésion (plus de 90%, dont plus de la moitié des élèves des deux systèmes sont *tout à fait d'accord*).

L'opinion des élèves est relativement favorable, ce que l'on ne peut pas seulement expliquer par le fait qu'ils sont interrogés dans un contexte scolaire. En effet, on peut observer des variations dans leur degré d'accord. Ainsi, par exemple, des propositions telles que *j'ai du plaisir à faire mon travail scolaire*, *les choses me passionnent* ou *je trouve qu'apprendre est agréable* rencontrent un peu moins d'adhésion de la part des élèves (même si le degré d'accord global est encore assez élevé). En d'autres termes, s'ils ont l'impression de faire des choses utiles pour leur avenir (perception peut-être intériorisée des idées défendues par les parents ou les enseignants), leur degré d'intérêt ou leur plaisir semblent un peu moins importants.

De plus, ils n'hésitent pas à formuler certaines critiques. Ainsi, une impression qui pourrait paraître négative aux yeux des élèves, de manière légèrement plus forte dans le système à sections que dans le système à niveaux et options, est celle de *devoir faire des efforts* (90% dans les sections, 85% dans les classes hétérogènes). Les perceptions des élèves de LS et de GP diffèrent par l'intensité du degré d'accord pour cet aspect (61% des GP se disent *tout à fait d'accord* contre 40% en LS), ce qui semble être moins fortement le cas entre les élèves de différents niveaux à l'intérieur des classes hétérogènes. En d'autres termes, à l'intérieur des deux systèmes, ce sont les élèves faibles qui déclarent davantage devoir faire des efforts mais la tendance est nettement plus forte à l'intérieur des classes GP qu'en classe hétérogène. Malgré des conditions adaptées à leur niveau (effectif, rythme, barèmes de l'évaluation), les élèves ont le sentiment que le Cycle d'orientation leur demande de faire des efforts. De plus, les effectifs étant réduits, les élèves sont davantage sollicités. Toutefois, comme on le verra plus loin, les élèves de GP semblent percevoir ces différences de conditions de façon positive dans certains cas: l'année leur semble plus facile et leurs résultats meilleurs.

Par ailleurs, aussi bien dans un système que dans l'autre, l'école est perçue aussi comme un lieu social, la majorité des élèves vont à l'école pour retrouver des camarades. L'importance accordée à cet aspect relationnel n'est pas propre aux élèves des classes hétérogènes. On n'a d'ailleurs pas d'information sur les camarades qu'ils ont plaisir à retrouver : ceux de leurs classes ou bien d'autres.

2.1.2 Le climat de classe

Le climat de classe, contextualisé dans les cours de français, n'est pas perçu de manière très favorable et ceci quel que soit le système. Ici, les élèves s'expriment par rapport à un collectif de classe. On retrouve le même type de résultats que pour l'enquête TIMSS par rapport au climat en classe de mathématiques (Bain, 1998). Ce n'est guère étonnant qu'à cet âge-là, aller à l'école, toute attrayante soit-elle, soit vécu comme un effort ou une contrainte. Ainsi, ils sont 85% (dont de 58 à 60% *tout à fait d'accord*) à *attendre avec impatience la fin de la leçon*[8]. L'ambiance n'est pas vécue de manière différente en classe hétérogène ou en classe homogène. Par contre, dans les deux types d'écoles, la dimension positive du travail, c'est-à-dire les items se rapportant à l'intérêt ou à la motivation scolaire donnent lieu à des différences assez faibles entre élèves des deux systèmes, mais plus importantes entre les élèves moyens/forts et les faibles. Ainsi, les élèves de GP et les élèves « faibles » des classes hétérogènes ont un degré d'accord plus élevé que leurs camarades moyens/forts ou de LS par rapport à l'affirmation *les élèves veulent faire des progrès* (25% environ d'élèves moyens/forts ou LS et 40% d'élèves faibles ou GP sont *tout à fait d'accord*). Pour des élèves plutôt faibles, il semble nécessaire de progresser, que l'on se compare aux pairs à l'intérieur de la classe ou entre classes. De plus, les élèves de GP ont une vision plus négative de la qualité ou de la quantité de travail fourni par les élèves de leur classe que leurs camarades de LS, différence de jugement que l'on ne retrouve pas en classe hétérogène si l'on compare les réponses des élèves moyens/forts et faibles. On peut faire l'hypothèse d'un **certain réalisme** de la part des élèves des classes de GP qui regroupent des élèves plus ou moins en difficulté et pas toujours motivés par l'école.

[8] Il est intéressant de noter que c'est en LS que la plus grande proportion d'élèves attendent avec impatience la fin du cours.

2.1.3 Les relations sociales

Les relations sociales sont posées comme un aspect important de la vie scolaire. En effet, il s'agit d'une des finalités de l'école présente dans les textes généraux. Par ailleurs, on aurait pu supposer que leur importance serait davantage soulignée dans les classes hétérogènes puisqu'un des objectifs de la *Réforme RII* (cycles à niveaux et options) était non seulement une meilleure intégration sociale mais aussi implicitement le développement de la collaboration entre les élèves (Bain et al., 1973, p. 2). Or, si l'on ne constate pas de différences entre les réponses des élèves regroupés dans des sections ou en classes hétérogènes, la tendance générale se dégageant est de considérer l'école comme un cadre social, ce qui confirme ce que l'on avait constaté à une autre question où les élèves manifestaient un accord important à la proposition *J'y vais surtout pour retrouver des camarades*. La grande majorité des élèves déclarent bien s'entendre avec les élèves de leur classe, hétérogène ou non, se plaire dans le groupe de leurs camarades de classe. L'apprentissage par les pairs dans un sens ou dans un autre – *pouvoir apprendre des choses importantes grâce aux autres, aimer partager leurs idées avec d'autres, aider d'autres élèves à travailler* – rencontre le même fort degré d'adhésion. Par ailleurs, une vision négative du travail en groupe (c'est-à-dire les items *je n'aime pas travailler en groupe, cela m'ennuie quand je dois travailler avec d'autres*) est également rejetée par les élèves. Par contre, dans les deux systèmes, les avis sont partagés quant au fait de mieux travailler quand on est tout seul. On peut aimer travailler en groupe sans pour autant trouver cela efficace du point de vue des apprentissages, cela dépend de la manière de regrouper les élèves. Soulignons une différence intéressante entre les élèves faibles des deux systèmes : les élèves de GP déclarent travailler mieux quand ils travaillent seuls alors que les élèves faibles des classes hétérogènes estiment travailler mieux quand ils sont en groupe.

Une affirmation mérite l'attention car elle est la seule à provoquer des différences, bien que minimes, entre les élèves des collèges à sections et ceux à niveaux et options : *il y a trop souvent des disputes entre nous dans la classe*. Près d'un tiers des élèves des classes hétérogènes sont d'accord avec cette affirmation alors que ce n'est le cas que de 21% des élèves regroupés en sections. Toutefois, à l'intérieur du système à sections, on constate d'importantes différences entre élèves de LS et de GP. Près de la moitié des GP (47%) adhèrent à cette proposition. Si dans ces classes, les effectifs sont réduits, l'effet peut être contraire à ce qu'on attendait : un ou deux élèves en difficulté et peu motivés sont plus facilement noyés dans la masse dans un groupe hétérogène même plus important en nombre. Dans certaines classes GP, il peut y avoir une constellation d'élèves plus âgés qui joueraient un rôle de leader et auraient parfois une influence négative sur les autres. Par ailleurs, il semble qu'en LS l'ambiance est plus sereine à l'intérieur de la classe comme si les « éléments pertubateurs ou provocateurs » présents en GP ou dans les classes hétérogènes n'existaient pas ou étaient neutralisés. Si l'on compare les différentes proportions de réponses en accord avec cette affirmation (respectivement 12% en LS, 33% en classe hétérogène et 47% en GP), il ressort que le système à sections concentre cet effet négatif dans les GP.

2.1.4 L'esprit de compétition

La dimension[9] se référant à l'esprit de compétition ne génère pas de différences entre élèves des deux systèmes. Si les élèves ont plutôt tendance à *aimer travailler mieux que les autres* (plus de la moitié), ils rejettent plutôt le fait de *travailler pour avoir de meilleures notes que leurs camarades*. Se comparer aux autres est présent quel que soit le système mais la note ne constitue pas pour eux l'objectif le plus important. En fait, s'il est important pour les élèves de bien travailler, la note ne joue pas forcément, selon leurs dires, un rôle motivationnel. Enfin, une affirmation, qui a son importance dans notre questionnement, *je préfère être avec des élèves qui ont le même niveau de capacités que moi*, est rejetée avec la même intensité (par plus de la moitié) dans les deux types de collèges. La différence de niveaux ne semble pas gêner plus les élèves en classe hétérogène qu'en sections, à quelques nuances près. Toutefois, le vécu n'est pas le même puisque pour certains, en particulier dans les classes de GP, c'est plutôt une réalité alors que dans les classes hétérogènes, ils sont avec des

[9] Chaque question comporte un certain nombre d'items qui, grâce à une analyse factorielle, ont été regroupés dans des facteurs que nous nommerons dimension.

élèves de niveaux différents. En d'autres termes, certains ne le souhaitent pas parce que c'est déjà le cas alors que d'autres ne le désirent pas sans avoir pour autant vécu un tel regroupement. Il est intéressant de souligner que pour ces trois items, il y a des différences entre élèves moyens/forts et faibles à l'intérieur de chaque système. Toutefois, l'effet est plus massif dans les classes hétérogènes, notamment lorsqu'il s'agit d'être avec des élèves de même niveau, (53% des élèves faibles adhèrent à cette affirmation contre 36% des élèves moyens/forts).

2.1.5 Comment se représentent-ils leurs camarades de classe ?

Si l'on constate peu de différences entre systèmes concernant la représentation positive des élèves de leur classe – élèves nombreux à *faire leur travail rapidement* ou bien, *comprenant rapidement les explications*, *parvenant à donner des réponses* ou *se rappelant facilement ce qu'ils ont appris* –, elles apparaissent de manière plus prononcée entre les élèves de LS et de GP. C'est en LS que l'on observe le plus d'élèves faisant preuve d'un comportement que l'on pourrait qualifier de scolaire ce à quoi l'on pouvait s'attendre a priori. A l'intérieur des classes hétérogènes, on peut observer des différences de perceptions relativement faibles entre les élèves moyens/forts et les faibles, mais pas forcément dans le même sens qu'entre les sections : par exemple, les élèves les plus faibles sont un peu plus nombreux à se représenter leurs camarades comme *faisant bien leur travail*, comme s'ils considéraient plus l'ensemble de la classe, voire la portion la plus assidue d'élèves, alors que leurs camarades de niveau moyen/fort ont un jugement légèrement moins positif. La hiérarchie scolaire semble perçue par les élèves : l'une à l'intérieur de la classe, l'autre entre les classes.

2.1.6 Aide et encouragement

L'attitude des élèves ou des enseignants concernant l'aide ou l'encouragement n'est pas non plus estimée différemment dans des classes hétérogènes ou dans les sections. On ne s'entraide pas plus dans les classes hétérogènes qu'ailleurs, aux dires des élèves. Le niveau d'entraide n'est globalement pas très élevé : la majorité des élèves se déclare plutôt rarement *être aidé par leurs camarades dans leur travail* (56% le sont *parfois* et 21% *souvent*). *Aider des camarades en difficulté* est légèrement plus fréquent (47% *parfois* et 30% *souvent*).

En résumé

- Quel que soit le système, pour la majorité des élèves, la 7^{e} est vécue de manière positive.
- Plus que la structure, c'est le niveau scolaire qui module les perceptions des élèves.
- Tous les élèves estiment qu'au Cycle d'orientation il est nécessaire de faire des efforts. Ce sentiment est perçu de manière plus marquée par les élèves faibles des deux systèmes, en particulier par les élèves de GP.
- Les élèves des classes hétérogènes sont plus nombreux que ceux des sections (en moyenne) à déclarer qu'il y a des disputes en classe, mais c'est dans les classes de GP qu'elles sont perçues comme les plus fréquentes.
- En GP, les élèves ont une vision plus négative de la qualité et quantité de travail fourni par les élèves de leur classe.
- Les relations sociales ainsi que l'apprentissage par les pairs sont perçus comme importants par tous les élèves, mais le niveau d'entraide n'est globalement pas considéré comme très élevé.
- Les élèves ne semblent pas préférer être avec des camarades qui ont le même niveau de capacités.

2.2 Fonctionnement du système

2.2.1 Enseignement et évaluation dans deux disciplines

Deux disciplines, le français et l'allemand, font l'objet d'une question semblable : il s'agit de comparer les représentations des élèves concernant deux branches qui jouent un rôle important dans la scolarité. L'une, l'allemand sert à l'orientation en 8e pour les élèves des classes hétérogènes, l'autre, le français ne donne pas lieu à des niveaux en 8e mais a servi lors de l'orientation en 7e et la répartition dans les sections. De plus, le français joue un rôle important en tant que tel, à la fois outil et objet de savoir. On constate peu de différences entre les opinions concernant le français et celles concernant l'allemand ainsi qu'entre les deux systèmes. La majorité des élèves se déclare satisfaite des méthodes et moyens d'enseignement utilisés dans les deux branches (de 32 à 40% de *très satisfaits*). Il est intéressant de constater que pour ces deux disciplines, la façon d'évaluer génère de petites différences, les élèves des classes hétérogènes se déclarant un peu plus satisfaits (encore plus en allemand qu'en français). L'enjeu de l'évaluation notamment en allemand n'est pas le même dans les deux systèmes : dans le système à sections, la première étape de la sélection-orientation a déjà eu lieu. Il s'agit pour les élèves de se maintenir en LS, de passer en M ou de rester en G. Dans le système à niveaux et options, l'orientation est devant eux, l'allemand les sélectionnant et les orientant dans des niveaux adaptés à leurs capacités. Il est difficile d'interpréter le fait que les élèves des classes hétérogènes se déclarent plus satisfaits de l'évaluation en allemand dans la mesure où dans le système à niveaux et options, l'allemand joue ce rôle de sélection et d'orientation. Cependant, si l'on observe de manière plus détaillée, on s'aperçoit que les élèves faibles des classes hétérogènes ont une bonne perception de l'importance de l'évaluation en allemand en 7e. En effet, ils se déclarent moins satisfaits que leurs camarades réussissant mieux sur le plan scolaire, sans doute parce qu'ils risquent davantage d'en subir les conséquences dans leur orientation future. La tendance à être satisfait est donc plus forte chez les élèves moyens/forts qui ont de bons résultats dans les évaluations en allemand. Il semblerait que dans le système à niveaux et options, les enseignants hésitent à évaluer de façon trop définitive les élèves pour ne pas les pénaliser trop et les orienter vers le niveau faible alors que dans le système à sections, ce n'est pas le cas puisque la sélection en fin d'année se base sur un ensemble de disciplines.

Pour le rythme de travail en français, c'est dans les collèges à sections que l'on se déclare le plus satisfait. Si l'on observe les réponses à l'intérieur de chaque système, on s'aperçoit que les différences entre élèves des différents niveaux ne se situent pas au même endroit. Ainsi, en français, dans le système à sections, on constate des différences importantes dans le degré de satisfaction entre les élèves de LS et ceux de GP. Ces derniers se déclarent plus satisfaits que leurs camarades de LS en ce qui concerne le programme, le rythme de travail et les méthodes d'enseignement. En d'autres termes, les conditions adaptées aux niveaux des élèves de GP semblent de ce point de vue être positives pour eux.

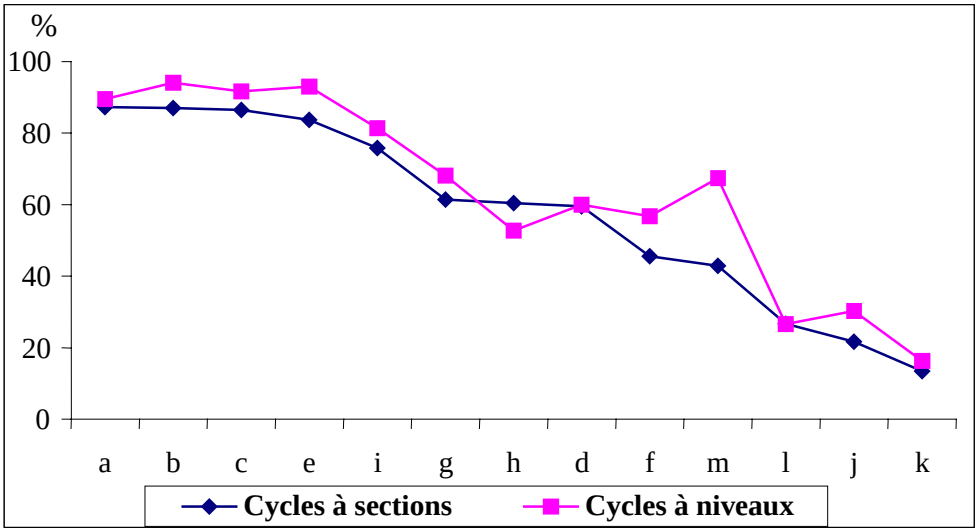
2.2.2 Les raisons qui ont guidé l'orientation

Une seule question du questionnaire donne lieu à des différences relativement importantes entre les élèves des deux systèmes : elle se réfère aux raisons qui ont guidé l'orientation. L'orientation est au cœur de la réforme des niveaux, options et classes hétérogènes. C'est pourquoi il s'agit d'une des dimensions fondamentales. Pourtant, il faut malgré tout émettre quelques réserves puisque cette question n'a pu être formulée exactement de la même manière dans les deux systèmes. En effet, dans un cas (système à sections), l'orientation s'est faite en fin de 6e et dans l'autre cas (système à niveaux et options), au moment de la passation du questionnaire, elle était en cours. Toutefois, il nous semblait particulièrement pertinent de nous demander si décaler le moment de l'orientation aurait un impact sur les raisons qui président à l'orientation. De plus, il est intéressant de comparer la lisibilité du système par les élèves dans les deux structures et s'il y a des différences de sensibilités aux enjeux étant donné que dans le système à sections, les enjeux sont immédiatement perceptibles alors que dans l'autre, en 7e, cela paraît moins clair.

Les différences d'opinions entre élèves se situent à tous les niveaux : non seulement par rapport aux deux systèmes, mais aussi entre élèves moyens/forts et faibles de chaque système comme le montrent les graphiques qui suivent.

Graphique 1 : Les raisons du choix pour s'inscrire dans une section ou un niveau

(très important et important) (en %)



a: j'avais l'intention de continuer les études après le CO

b: je pensais me préparer pour les professions qui m'intéressaient

c: je réussissais bien dans les branches importantes pour cette orientation

e: je pensais que cette orientation m'offrirait le plus grand nombre de choix pour l'avenir

i: les branches spécifiques de cette orientation m'intéressaient

g: j'avais peur de ne pas réussir dans une autre orientation

h: les autres orientations ne me plaisaient pas

f: je voulais rester dans le même groupe-classe que certains de mes camarades

d: j'avais trop de difficultés dans certaines branches pour envisager une autre orientation

m: j'ai suivi les conseils de mon maître de 6^{e} ou de mes profs de 7^{e}

l: j'ai suivi l'orientation souhaitée par mes parents

j: je voulais choisir une orientation qui ne me demanderait pas trop de travail

k: j'ai choisi la même orientation que mon meilleur copain

Dans l'ensemble, si l'on regroupe les deux modalités *importantes et très importantes*, on peut constater que l'ordre d'importance des différentes raisons est le même dans les deux systèmes à l'exception de deux propositions : *les autres orientations ne me plaisaient pas* et *j'ai suivi les conseils de mon maître de 6^{e} ou de mes professeurs de 7^{e}* (qui donne lieu aux différences les plus importantes, comme on le verra plus loin). L'ensemble des items forme trois séries de raisons, selon leur degré d'importance :

- Une première série de raisons considérées par les élèves comme prioritaires (entre 90 et 80%, certaines étant même considérées comme très importantes à 70%) se rapporte à une dimension que l'on pourrait définir comme des **choix pour l'avenir** (propositions a, b, c, e, i). Parmi ces raisons, l'une d'entre elles, *choisir une orientation parce qu'elle offre un grand nombre de choix pour l'avenir*, a un poids encore plus important pour les élèves de collèges à niveaux et options, ce qui pourrait être attribué à l'année supplémentaire pour l'orientation ou à l'actualité de la décision au moment de la passation du questionnaire. En d'autres termes, les élèves des classes hétérogènes

sont encore plus sensibles aux orientations possibles pour l'avenir. On pourrait aussi dire qu'un des objectifs premiers de cette réforme, l'orientation et son ouverture, semble assez clairement perçu par les élèves.

- Une deuxième série de raisons légèrement moins importantes aux yeux des élèves (de 60 à 50% : propositions g, h, d) se rapporte à une **absence de choix** (les choix se faisant par élimination : par exemple, *les autres orientations ne me plaisaient pas*) ou en lien avec **les difficultés**. Ce type de propositions ne donne pas lieu à des différences d'opinions entre les élèves des deux systèmes à l'exception d'une seule, *les autres orientations ne me plaisaient pas*, qui est plus vraie pour les élèves des collèges à sections. Cela pourrait peut-être s'expliquer par le fait que ces derniers savent mieux à quoi correspondent ces différentes sections et que les différences (contenus, matières, débouchés, caractéristiques spécifiques de chaque section, etc.) sont plus marquées dans le système à sections que dans l'autre système où cela peut paraître moins explicite et plus complexe, compte tenu du nombre de profils liés aux options.
- Enfin, un troisième groupe de raisons considérées comme moins importantes (inférieures à 50%, surtout dans les cycles à sections). Il s'agit de raisons se référant au **rôle des autres** dans le choix de l'orientation (propositions f, m, l, j, k). Toutefois, on constate des différences importantes entre les deux systèmes puisque pour le système à niveaux et options, deux des propositions ont été jugées importantes par plus de la moitié des élèves: l'insertion dans le groupe-classe et le rôle des enseignants.

L'influence des pairs (par exemple, *j'ai choisi la même orientation que mon meilleur copain*) est jugée mineure dans le choix d'une orientation par une majorité des élèves. Dans ce contexte, on peut supposer que les élèves ont perçu ce qu'il était admis de dire ou simplement réaliste. Pour la proposition, *rester dans le même groupe-classe*, le degré d'accord est plus grand dans le système à niveaux et options, en particulier chez les élèves faibles (comme on le verra plus loin), ce qui va de pair avec leur situation. On voit donc dans les classes hétérogènes une plus grande importance accordée au groupe-classe. On peut toutefois se demander si, chez les élèves des sections qui se réfèrent à une situation passée, il n'y a pas un certain réalisme. Les élèves savent que tous leurs copains de 6e n'iront pas forcément dans le même Cycle d'orientation ou dans la même classe qu'eux d'une part, et d'autre part, ils connaissent l'importance des notes et n'ignorent pas qui a des résultats lui permettant d'aller dans la même section. Il est peu probable qu'un élève ayant les possibilités pour entrer en LS, pousse l'amitié jusqu'à suivre un camarade en GP.

L'influence des adultes (enseignants, parents) – l'influence des parents étant considérée comme *peu* voire *pas du tout importante* – donne lieu à des différences[10] entre les deux systèmes. Dans les classes hétérogènes, les parents semblent jouer un rôle encore plus faible que dans les sections : ces élèves, orientés une année plus tard, sont plus matures et sont davantage détachés vis-à-vis de l'opinion des parents voire dans une phase d'opposition. De plus, il s'agit d'une orientation sectorielle qui est plutôt du domaine des enseignants. C'est pourquoi les enseignants de 7e semblent avoir une plus grande influence dans l'orientation que le maître de 6e. Une des hypothèses est que les élèves des établissements à sections savent que le rôle des enseignants de 6e est moindre dans la mesure où la décision peut être modifiée par la demande de dérogation faite par les parents. A la fin de la 6e, il y a un processus de formalisation de l'inscription dans les sections et une place est accordée aux parents qui viennent inscrire leur enfant au Cycle, alors que la procédure en 7e se fait de manière moins formalisée, étant avant tout l'affaire des enseignants. Il y a une multiplicité de regards et les dérogations sont proposées par les enseignants eux-mêmes, sur la base d'observations de l'élève.

Il est intéressant de constater que, malgré les différences d'opinion liées notamment à l'année de différence du moment de l'orientation, de manière globale, à l'exception surtout d'une raison, les propositions jugées *importantes* et *très importantes* sont grosso modo les mêmes dans les deux systèmes. Les tendances ne diffèrent pas d'un système à l'autre. Dans les classes hétérogènes, les élèves sont plus des deux tiers à déclarer suivre les conseils de leurs professeurs de 7e alors que ce

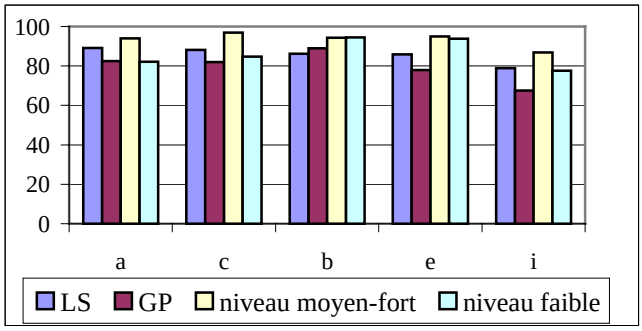
[10] Les différences n'apparaissent pas dans les modalités positives (très important et important) qui figurent sur le graphique 1 mais dans les négatives (peu important et pas du tout important).

n'était le cas que de 43% des élèves des collèges à sections, pour le maître de 6e. La différence de 25% pourrait correspondre en partie aux cas où une dérogation a été accordée pour l'entrée dans une section. Faut-il attribuer cela à une reconstruction faite par les élèves ou encore au fait que davantage que les conseils, ce sont les notes qui ont déterminé l'attribution dans des sections ? A l'opposé, en 7e, l'orientation n'est pas encore faite et les élèves ont peut-être l'impression qu'ils vont recevoir des conseils des deux professeurs concernés (allemand et mathématiques). Peut-être cela peut aussi s'expliquer par le nombre de professeurs, l'existence de conseils de classe ou le fait que les élèves restent dans la même institution avec les mêmes professeurs, alors qu'en 6e, cela repose sur l'attribution des notes par un enseignant.

Si l'on peut constater des différences d'opinion selon le système, le niveau scolaire influe sensiblement et ceci aussi bien à l'intérieur des classes hétérogènes que d'une section à l'autre. Comme on peut l'observer dans les graphiques qui suivent, ce ne sont pas tout à fait les mêmes raisons qui guident l'orientation des élèves moyens/forts et faibles dans les deux systèmes. Pour un certain nombre d'entre elles, on trouve un clivage entre élèves moyens/forts et élèves faibles des collèges à sections et ceux à classes hétérogènes, niveaux et options. Dans les deux systèmes, les élèves moyens/forts ont davantage effectué leur choix d'orientation en fonction de l'ouverture par rapport à leur avenir scolaire ou en raison des facilités qu'ils avaient, tandis que les élèves faibles ont fait plutôt leur choix par élimination en lien avec leurs difficultés (des notes insuffisantes) ou la peur de ne pas réussir, voire en tenant compte des autres (groupe-classe, parents ou enseignants).

Toutefois, si les différences entre élèves moyens/forts et élèves faibles vont dans le même sens d'un système à l'autre, parfois l'ordre ou le degré d'importance des différentes raisons qui ont présidé à l'orientation varient.

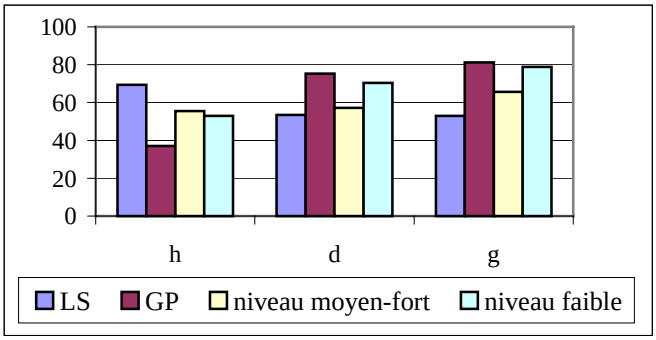
Graphique 2a : Les raisons du choix pour s'inscrire dans une section ou dans un niveau considérées comme les plus importantes (en %)



a:j'avais l'intention de continuer les études après le CO
c:je réussissais bien dans les branches importantes pour cette orientation
b:je pensais me préparer pour les professions qui m'intéressaient
e:je pensais que cette orientation m'offrirait le plus grand nombre de choix pour l'avenir
i:les branches spécifiques de cette orientation m'intéressaient particulièrement

Ce premier groupe de raisons ayant présidé au choix de l'orientation se basent sur les possibilités d'ouverture pour l'avenir. Elles donnent lieu la plupart du temps à des différences de réponses liées au niveau scolaire dans les deux systèmes à quelques nuances près. Deux items, *se préparer pour les professions qui m'intéressaient* et *cette orientation m'offrirait le plus grand nombre de choix pour l'avenir* sont considérées par la majorité des élèves des classes hétérogènes (sans distinction de niveau scolaire) comme des raisons particulièrement déterminantes dans leur choix alors que l'on constate des différences d'intensité entre sections (LS vs GP). L'ouverture des choix pour l'avenir semble avoir été perçue comme plus restreinte par les élèves de GP que ceux de LS, ce qui dénote un certain réalisme. Il est intéressant de souligner que les élèves moyens/forts des classes hétérogènes attribuent une part plus importante à l'ensemble de ces raisons que leurs camarades de LS.

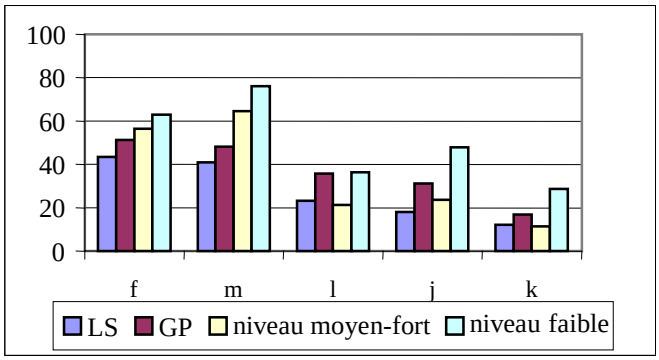
Graphique 2b : Les raisons du choix pour s'inscrire dans une section ou dans un niveau considérées comme assez importantes (en %)



h:les autres orientations ne me plaisaient pas
d:j'avais trop de difficultés dans certaines branches pour envisager une autre orientation
g:j'avais peur de ne pas réussir dans une autre orientation

Les raisons que l'on pourrait qualifier de choix par élimination donnent lieu à des différences plus ou moins importantes selon les cas. Les tendances de réponses en fonction du niveau scolaire sont les mêmes dans les deux systèmes. Toutefois, les écarts entre élèves moyens/forts et faibles sont plus importants dans les sections et tout particulièrement pour l'item *les autres orientations ne me plaisaient pas*. Ceci peut s'expliquer par le fait que dans les sections (et surtout quand la perception est donnée a posteriori), les orientations sont relativement marquées. Par contre, dans les classes hétérogènes, il est plus difficile, notamment parce que l'orientation est en cours, de se représenter clairement ce que sera l'orientation ultérieure, compte tenu des niveaux et des cours à option possibles. En GP, il n'y a pas véritablement de choix possibles, les élèves sont contraints dans leur choix à tous les instants alors que dans les classes hétérogènes, l'orientation se fait essentiellement sur deux disciplines.

Graphique 2c : Les raisons du choix pour s'inscrire dans une section ou dans un niveau considérées comme les moins importantes (en %)



f:je voulais rester dans le même groupe-classe que certains de mes camarades
m:j'ai suivi les conseils de mon maître de 6e ou de mes profs de 7e
l:j'ai suivi l'orientation souhaitée par mes parents
j:je voulais choisir une orientation qui ne me demanderait pas trop de travail
k:j'ai choisi la même orientation que mon meilleur copain

Enfin, pour le dernier groupe de raisons considérées comme moins importantes et se rapportant à l'influence des « autres » sur leur choix, il se produit l'inverse. Si l'on constate des différences entre

élèves moyens/forts et élèves faibles dans chacun des deux systèmes, allant dans le même sens, on peut observer une importance accrue du rôle des autres (notamment du groupe-classe et des professeurs) chez les élèves des classes hétérogènes. Par ailleurs, le poids des « autres » est plus important chez les élèves faibles que chez les moyens/forts.

En résumé, au-delà des différences liées au système, le niveau scolaire génère des différences de perception importantes. Les élèves moyens/forts des deux systèmes privilégiant avant tout les raisons se basant sur une certaine ouverture quant à l'avenir scolaire et professionnel alors que les élèves faibles tiennent compte, davantage que leurs camarades, de critères se référant à des difficultés, ce qui tendrait à démontrer que leur orientation est faite en fonction de non-choix ou de choix impossibles, c'est-à-dire par la négative. Enfin, l'influence des « autres » dans leur choix et notamment celui du groupe-classe et des enseignants est davantage soulignée par les élèves faibles.

2.2.3 Orientation effective et conseillée

Chez les élèves des collèges à sections, la comparaison entre l'orientation qu'ils souhaitaient et celle effective en 7e donne lieu, comme l'on pouvait s'y attendre, à une grande corrélation pour les LS. Par contre, pour les GP, le recouvrement est faible. L'inscription en GP n'a pas été un véritable choix pour la majorité : ceux qui souhaitaient y rentrer (environ un quart des élèves) n'avaient probablement pas d'autre possibilité d'orientation. La majorité des élèves qui se trouvent en sections GP désirait aller en LS (41%) ou encore en M (16%, le petit pourcentage est certainement attribuable au fait que la plupart des élèves savent que la M n'existe pas en 7e). Sinon, les élèves de GP, conscients de leurs possibilités plutôt réduites, ont répondu qu'ils ne souhaitaient rien ou n'ont pas répondu.

Comme le relève Kaiser (1995), des études effectuées en Suisse romande (Doise, Meyer & Perret-Clermont, 1976 ; Bell, Perret-Clermont & Baker, 1989) avaient déjà montré que « les élèves prégymnasiaux estiment avoir choisi de leur propre chef la section dans laquelle ils se trouvent, bien que les Latines pensent aussi avoir été influencés par leurs parents ; les élèves non prégymnasiaux quant à eux se décrivent comme moins maîtres de leurs choix, et plus déterminés par les conseils des enseignants et conseillers sociaux. » (p. 12).

2.2.4 Possibilités de réorientation ou perméabilité à l'intérieur d'un système

Comment les élèves se représentent-ils les possibilités de réorientation ? Y a-t-il une plus grande perméabilité ascendante dans un système ou dans un autre aux yeux des élèves ? Le système à niveaux et options qui retarde l'orientation d'une année peut paraître a priori comme plus souple. Les réponses des élèves à des questions adaptées à leur système (sections *versus* niveaux d'une part, orientation en fin de 6e ou de 7e de l'autre) mettent en évidence que pour les élèves faibles des deux systèmes, il apparaît difficile de modifier son orientation. Ainsi, l'ensemble des élèves des collèges à sections pensent qu'il est plus facile de passer d'une 7e G en 8e M (plus de la moitié des élèves interrogés) qu'en 8e L ou S. Par contre, on s'aperçoit que pour les élèves les plus concernés, c'est-à-dire les élèves de G, cela paraît nettement moins facile de passer en 8e M (45% pour les élèves de GP et 65% pour les élèves de LS). Cet écart pourrait s'expliquer de la manière suivante : cette orientation, prévue dans le règlement, est souhaitée par la majorité des élèves de G mais se révèle difficile à atteindre. Pour les LS, il s'agit d'une situation virtuelle. Pour les élèves des classes hétérogènes, la question est projective puisque pour l'instant on est en train de les orienter dans des niveaux à partir d'une classe hétérogène où tout semblait possible. Les avis de ces élèves sont relativement partagés. En mathématiques, plus de la moitié pense qu'un changement ascendant est impossible et en allemand, on approche les 50%. Cette situation qui se présentera aux élèves au courant de la 8e seulement ne génère guère de différences entre élèves moyens/forts et faibles.

Les deux systèmes, pour autant que l'on s'autorise à comparer des situations très différentes, ne semblent pas très perméables, aux yeux d'une majorité des élèves, malgré les possibilités de réorientation prévues dans le règlement. Ceux-ci semblent conscients, par leur expérience du fonctionnement lors de la 7e ou grâce aux échos d'élèves plus âgés, que ce sont surtout les résultats scolaires qui déterminent une bonne partie de cette réorientation. L'analyse des cursus est intéressante

à mettre en parallèle : à profil équivalent en 6e, a-t-on plus de chances d'être promu en 9e et de faire des études longues ? En fait, l'observation des orientations de la 7e au début du post-obligatoire montre une équivalence des deux systèmes à quelques nuances décrites en détail dans le chapitre précédent « Réussites et carrières des élèves selon la structure scolaire ».

2.2.5 Le rôle des notes

La perception du rôle des notes ne diffère pas d'une structure à l'autre. Elles sont avant tout perçues comme de type plutôt formatif : *évaluer mes progrès, évaluer ce que je suis capable de faire* (environ 95% d'accord pour les élèves des deux systèmes). L'effet motivationnel et certificatif est un peu moins important (*me faire passer dans la classe suivante* et *me faire travailler,* plus de 83% d'accord, le pourcentage de *tout à fait d'accord* étant inférieur à celui des propositions précédentes). Il est intéressant de constater que la fonction certificative des notes, toute importante qu'elle soit, rencontre un degré d'adhésion un peu moins grand que les propositions qui vont dans le sens de l'évaluation formative. On peut y voir un effet des pratiques pédagogiques et des discours, tant à l'école primaire qu'au Cycle d'orientation.

2.2.6 La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est aussi un thème qui, de manière implicite, pourrait être plus spécifique aux classes hétérogènes, même si elle est aussi nécessaire, notamment dans les classes de LS qui regroupent une proportion importante d'élèves ayant forcément des niveaux et des rythmes différents. De manière globale, les élèves trouvent juste que les maîtres tiennent compte dans leur enseignement des différences de possibilités des élèves. Ils adhèrent encore à l'utilisation de barèmes différents en fonction du niveau des élèves. Par contre, l'idée de donner une épreuve différente en faisant varier la longueur et le contenu leur déplaît. Comme on le verra plus tard, les élèves ne sont pas opposés à un traitement différent des élèves de la classe, à condition qu'il n'y ait pas de manifestations trop visibles, telle une épreuve. Pour eux, tenir compte des différences de possibilité signifie plutôt que l'on s'occupe plus des élèves en difficulté. On observe de légères différences entre élèves des deux types de structures : ceux qui ont l'expérience de la classe hétérogène réagissent un peu plus négativement.

On trouve le même type de différences à l'intérieur des classes hétérogènes. Ainsi, ce sont les élèves dont le niveau scolaire est le meilleur qui trouvent l'idée de pratiquer des évaluations différenciées le plus injuste (50.5% contre 45.4% chez les élèves plus faibles). Pour les élèves les plus forts, il y a un sentiment d'injustice à considérer que certains élèves ont les mêmes notes qu'eux parce que le barème est adapté à leurs capacités. La comparaison entre élèves devient alors difficile, faute de repères stables. Il semble y avoir une limite importante entre la différenciation pédagogique et l'injustice que pourraient générer des épreuves différentes notamment.

2.2.7 Projection dans l'avenir

Les formations envisagées après le Cycle d'orientation ne donnent lieu à aucune différence selon le système : de 43 à 45% des élèves envisagent d'aller au Collège, de 23 à 26% déclarent ne pas encore savoir ce qu'ils vont faire, 15% visent un apprentissage et 10% l'école de commerce. Par contre, à l'intérieur de chaque système, le choix de la formation diffère selon le niveau scolaire (LS versus GP, niveau moyen/fort versus niveau faible). Les élèves semblent conscients des possibilités qui leur sont offertes non seulement à l'intérieur des sections mais aussi à l'intérieur des classes hétérogènes. Ainsi, les LS sont plus de la moitié (la tendance est encore plus forte chez les Latines, les Scientifiques donnant un éventail de choix plus important) à penser aller au Collège alors que leurs camarades de GP visent plutôt un apprentissage (près d'un tiers), l'Ecole de commerce (16.7%) et l'Ecole de culture générale (11.7%), le Collège n'étant sélectionné que par 13.6% des élèves. On retrouve les mêmes tendances pour les élèves des classes hétérogènes en fonction de leur niveau. Ce qui frappe, c'est plutôt, de la part des élèves des classes hétérogènes, une moins bonne connaissance de certaines

solutions « alternatives ». Dans les collèges à sections, l'Ecole professionnelle à plein temps, l'Ecole de commerce, l'Ecole d'ingénieurs et surtout l'Ecole de culture générale différencient plus les élèves de LS et de GP, comme s'il y avait un effet de présélection et d'anticipation. De plus, l'ECG est identifiée par les élèves de GP comme une ouverture relativement importante (11.7%), ce qui est moins le cas des élèves faibles des classes hétérogènes (4.9%). Par ailleurs, on trouve une part importante d'élèves faibles des classes hétérogènes (37.7%) qui ne savent pas encore ce qu'ils vont faire après le Cycle d'orientation (entre les deux types de sections, les différences sont un peu moins importantes). On pourrait considérer que cette apparente indécision est liée au fait que ces élèves n'ont encore subi aucune orientation. La proposition *aller travailler directement sans suivre une formation professionnelle* ne recueille pratiquement aucune réponse. Les élèves ont déjà conscience qu'il vaut mieux faire autrement et acquérir une formation.

Tableau 1 : Formations principales envisagées après le Cycle d'orientation selon le niveau des élèves[11]

	Système à sections		Système à niveaux, options et classes hétérogènes	
Formations	**LS**	**GP**	**Niveau moyen/fort**	**Niveau faible**
Collège de Genève	57.9	13.6	55.2	17.3
Je ne sais pas encore	20.6	29.2	22.7	37.7
Apprentissage	9.0	31.2	6.5	37.7
Ecole d'ingénieurs	9.0	10.4	7.6	4.3
Ecole de commerce	8.0	16.9	8.3	13.0
Ecole professionnelle à plein temps	2.0	7.1	3.1	2.5
ECG	1	11.7	2.3	4.9

Enfin, si les élèves ont reçu une aide à l'orientation qu'ils jugent aussi importante dans le système à sections que dans le système à niveaux et options (plus de la moitié), soulignons que la deuxième possibilité la plus sélectionnée par les élèves de tous les niveaux est la réponse *je ne sais pas encore*.

Dans le même ordre d'idées, les projets d'avenir ne sont pas plus précis – cela paraît normal à cet âge – et ne diffèrent pas beaucoup d'un système à l'autre en moyenne. La structure ne semble pas, à cette étape-là de la scolarité, avoir d'effets sur les projets d'avenir. Alors que l'on pourrait par ailleurs s'attendre à une plus grande précision de la part des élèves en sections, l'orientation étant plus précoce que pour leurs camarades, il s'avère que non seulement ce n'est pas le cas, mais encore qu'une proposition *(je peux me faire une idée assez claire de mon avenir)* donne lieu à de très légères différences en faveur du système à niveaux et options. Est-ce dû à une plus grande ouverture de possibilités ? Comment comprendre et relier cela avec une réponse à la question précédente (*je ne sais pas encore ce que je vais faire*) choisie par un quart environ des élèves ? On peut faire l'hypothèse que la question liée à l'avenir prend en compte une dimension plus large, incluant à la fois le plan professionnel et la vie personnelle tandis que la question précédente est liée à la formation et demandait une représentation plus précise et concrète de l'avenir. Il semblerait que dans les sections, la dimension de sélection est plus importante que celle d'orientation.

[11] La somme des pourcentages (en colonne) n'est pas égale à 100% car d'une part, il s'agit que des formations les plus courantes citées par les élèves et d'autre part, certains élèves ont donné plusieurs réponses.

De manière globale, les items allant dans le sens d'une projection dans l'avenir relativement large en lien avec la réussite (*pour mon avenir, j'essaie de ne rien laisser au hasard, j'ai souvent réfléchi à ce que je ferai dans la vie, je me suis fixé des buts et je veux les atteindre, je tiens absolument à réussir mes études, je veux parvenir à une situation professionnelle intéressante*) recueillent un plus grand degré d'accord (72 à 47% d'élèves selon les cas se déclarent *tout à fait d'accord*) que ceux portant sur des projets plus précis (*je peux me faire une idée assez claire de mon avenir, il m'est difficile d'imaginer ce que sera mon futur métier, mes projets professionnels sont encore imprécis, je sais quel diplômes je veux obtenir*). Enfin, la dimension de la question se rapportant à une certaine indécision face à l'avenir (par exemple, *je ne sais pas encore ce que je vais faire*) est peu retenue par les élèves. En d'autres termes, **orientés en fin de 6e dans des sections ou une année plus tard, les élèves se projettent dans l'avenir de manière très générale, ils souhaitent réussir et essaient de se donner certains moyens pour y arriver mais leur avenir leur paraît encore très ouvert**. C'est au cours du Cycle d'orientation que devrait se construire cette orientation. Cette question différencie les élèves à l'intérieur de chaque système, encore plus dans les classes hétérogènes, notamment pour la dimension de « non-projection dans l'avenir » (par exemple, *je me préoccupe peu de mon futur métier*), les élèves faibles adhérant plus à cette proposition alors que c'est l'inverse pour un énoncé tel que *je veux parvenir à une situation professionnelle intéressante*. Par ailleurs, les écarts entre élèves de niveaux différents ne portent pas forcément sur les mêmes items dans les deux systèmes. Ainsi, *il m'est difficile de me faire une idée claire de mon avenir* obtient un degré d'accord nettement plus important chez les GP que chez les LS (53% en LS, 75% en GP), la tendance est la même pour *dans ma vie, le présent est beaucoup plus important que l'avenir* ainsi que pour l'énoncé *mes projets professionnels sont encore imprécis* (retenu par les élèves dans des moindres proportions : 60% en GP, 51.5% en LS). Sans vouloir extrapoler, il semblerait que chez les GP, l'absence de projet relève plus d'un certain défaitisme, on est mieux dans le présent que dans l'avenir alors que chez les élèves faibles des classes hétérogènes, l'attitude serait en apparence plus nonchalante (on se préoccupe peu de son futur métier).

2.2.8 Evaluation générale de l'école par les élèves

L'évaluation générale de l'école et les changements que l'on pourrait apporter au système ne sont guère différents selon la structure. Pour les élèves de 7e , il s'agit avant tout de s'occuper plus et mieux des élèves qui ont des difficultés scolaires, d'introduire plus de branches à options, d'introduire des sujets plus intéressants dans le programme, de diminuer le nombre d'heures d'école par semaine et d'améliorer les relations entre enseignants et élèves. Relevons que ce sont les élèves des établissements à sections qui souhaitent le plus une introduction de branches à options. Par contre, l'énoncé[12] proposant de réunir tous les élèves en classe hétérogène est largement rejeté par les élèves des collèges à sections et surtout ceux de LS (82.7% *peu important* voire *inutile*). Dans les collèges à niveaux et options, le rejet est moindre mais cela ne semble pas constituer une priorité pour les élèves (45% estimant ce changement *inutile* et 27% *peu important*). On retrouve la même différence entre élèves moyens/forts et faibles des classes hétérogènes qu'entre élèves de LS et de GP, les élèves faibles étant relativement partagés à ce sujet (57% le considérant comme peu important voire inutile, alors que pour les élèves moyens/forts, le rejet est nettement plus massif : 79%). Dans un système comme dans l'autre, l'école aux yeux des élèves ne semble pas s'occuper suffisamment ou efficacement des élèves en difficulté (on a vu cependant que la différenciation au niveau de l'évaluation semblait plutôt injuste à un nombre important d'élèves). On ne sait pourtant pas de quelle manière ils souhaiteraient que les enseignants s'occupent de ces élèves. De même, l'école n'est pas vécue comme plus intéressante dans un système ou dans un autre. On relèvera néanmoins que le souhait de rendre l'école plus intéressante semble davantage manifesté par les bons élèves des classes hétérogènes que par ceux de LS, comme si le contenu choisi en fonction d'un niveau moyen de la classe leur paraissait parfois assez rébarbatif. On pourrait objecter que compte tenu de la proportion importante d'élèves se trouvant en LS, le problème est le même dans l'un ou l'autre système.

[12] Il faut relever que la formulation de l'item est un peu différente selon le système : pour les élèves dans un collège à sections, il est énoncé comme suit : *supprimer les sections pour réunir tous les élèves dans un seul type de classe*. Pour ceux en classe hétérogène, il est précisé : *en 8e et en 9e*.

Toutefois, en LS, il y a quelques cours différents (notamment le latin ou l'observation scientifique) qui font peut-être la différence.

Dans les deux cas, les élèves faibles sont légèrement moins nombreux à souhaiter que l'on rende l'école plus intéressante. Peut-être considèrent-ils l'école comme peu intéressante et motivante et que de toute façon, on ne peut donc pas faire grand-chose ?

En résumé

- Les élèves se disent relativement satisfaits des méthodes et moyens d'enseignement utilisés en français et en allemand.
- L'évaluation, en allemand notamment, n'est pas perçue de la même manière par les élèves des deux systèmes. Les élèves faibles des classes hétérogènes se déclarent moins satisfaits de cette évaluation que leurs camarades.
- Le rythme de travail est jugé de manière plus satisfaisante par les élèves des sections que par leurs camarades des classes hétérogènes. Les élèves de GP semblent être particulièrement sensibles à l'adaptation des conditions de travail (programme, rythme de travail, méthodes d'enseignement).
- Les raisons qui président au choix d'une section ou d'un niveau sont avant tout liées à la projection dans l'avenir. Les élèves des classes hétérogènes y attribuent encore plus d'importance.
- L'influence des « autres » dans l'orientation, considérée comme moindre, différencie les élèves des deux systèmes : ceux en classes hétérogènes attribuent plus de poids à leurs professeurs de 7e que leurs camarades des sections à l'enseignant de 6e.
- Les possibilités de réorientation ne semblent pas être plus grandes dans les classes hétérogènes que dans les sections. Les élèves faibles des deux systèmes pensent qu'il est difficile de modifier son orientation.
- Les élèves des deux systèmes trouvent juste que les enseignants tiennent compte des différences de possibilités des élèves dans leur enseignement.
- Les élèves ne trouvent pas juste que les épreuves aient un contenu différent, les élèves moyens/forts des classes hétérogènes percevant cela comme encore plus injuste.
- Dans un système comme dans l'autre, on ne semble pas s'occuper suffisamment des élèves en difficulté.
- L'idée de supprimer les sections ou les niveaux pour réunir tous les élèves dans un seul type de classe est largement rejetée par les élèves des collèges à sections, encore plus par ceux de LS. Cette idée ne semble pas non plus primordiale aux élèves des classes hétérogènes.

2.3 Approche du travail scolaire

2.3.1 Perceptions comparées de la 6e et de la 7e

La 7e est perçue de la même manière chez les élèves des deux systèmes, c'est-à-dire, en moyenne, comme plus difficile que la 6e. Par contre, les résultats scolaires eux-mêmes sont vécus plus souvent comme meilleurs dans les classes hétérogènes que dans le système à sections. Par rapport à notre problématique, il est intéressant de constater une différence importante à l'intérieur du système à sections : les élèves de GP sont les seuls à estimer l'année moins difficile. Ils sont en effet dans des conditions particulières où le programme est adapté à leur niveau alors qu'en 6e, les exigences étaient les mêmes pour tous. De même, selon eux, leurs résultats sont nettement meilleurs. Par ailleurs, chez les élèves en classe hétérogène, l'on observe aussi des différences selon le niveau (moyen/fort *versus* faible) : pour 42% des élèves moyens/forts, les résultats sont meilleurs (un tiers les considère

identiques) alors que c'est le cas de la majorité des élèves faibles, selon leurs déclarations. Est-ce dû au changement d'école, à la multiplicité des regards posés sur l'élève moins stigmatisante, à la nouvelle composition des classes provenant de plusieurs écoles primaires? Il semblerait que cela n'est pas dû à une évaluation dont les contenus seraient différents, si l'on en juge par les appréciations à l'intérieur des classes hétérogènes : les élèves faibles sont encore plus nombreux que les autres à trouver les épreuves assez difficiles. Dans les établissements à sections, on ne constate pas d'écarts d'opinion entre élèves de LS et de GP : pour tous, elles sont perçues comme assez difficiles. Peut-être pourrait-on attribuer cela au fait que dans les classes hétérogènes si les barèmes sont différents, l'épreuve elle-même est identique pour tous les élèves, ce qui n'est pas le cas pour les LS et les GP.

Faire bénéficier tous les élèves d'un même programme aurait pu donner lieu à des différences en fonction du rythme ou du niveau, ce qui n'est pas le cas aux dires des élèves. Dans les deux systèmes, on s'ennuie *parfois* ou *rarement* parce que l'on apprend plus vite que les autres (les avis sont partagés dans les deux systèmes). Alors qu'entre élèves de LS et de GP, la situation est jugée de manière équivalente (sans doute et paradoxalement en fonction des conditions différentes), à l'intérieur des classes hétérogènes, les élèves moyens/forts ont l'impression de s'ennuyer nettement plus souvent que leurs camarades de niveau plus faible. Ces derniers sont plus d'un quart à ne jamais s'ennuyer (*parce qu'ils apprennent plus vite*), ce qui paraît logique et réaliste. En effet, si leur niveau est faible, il est probable que leur rythme d'apprentissage est aussi plutôt lent.

2.3.2 Les devoirs à domicile

Si le temps hebdomadaire consacré aux devoirs ne diffère pas d'un système à l'autre (variant de 3-6h à moins d'une heure), des différences importantes apparaissent entre les LS et les GP voire entre Latines et Scientifiques : en LS, 20% des élèves déclarent consacrer moins d'une heure par semaine à leurs devoirs (respectivement 11.6% en Latine et 24.1% en Scientifique) alors que c'est le cas de 32% des GP. Par ailleurs, les élèves des classes hétérogènes, qui ne consacrent pas plus de temps à leurs devoirs que leurs camarades en sections, sont plus nombreux à trouver qu'ils en ont trop. Précisons que ce ne sont pas les élèves faibles qui se plaignent le plus.

L'organisation des devoirs par les élèves ne se fait pas différemment en classe hétérogène ou en sections, si ce n'est que, dans les collèges à sections, les élèves déclarent plus souvent travailler autant pour chacune des matières. De manière générale, outre cette première stratégie peu différenciée, les élèves travaillent les matières où leurs résultats sont faibles ou bien celles pour lesquelles ils ont une épreuve le lendemain. Leur vision est avant tout pragmatique. A l'intérieur des collèges à sections, les élèves de LS privilégient ces deux stratégies que l'on pourrait qualifier d'efficaces alors qu'en GP, ils pensent utile de travailler (ou de déclarer le faire) autant toutes les matières, stratégie qui paraît peu vraisemblable. En effet, il ne paraît pas réaliste ni utile de travailler autant pour chaque matière, toutes ne jouent pas le même rôle à l'école. Toutefois, aux yeux des mêmes élèves, **les matières considérées comme importantes pour la réussite au Cycle d'orientation** ou après le Cycle d'orientation sont bien celles servant à la sélection et l'orientation. Les élèves des deux systèmes semblent avoir bien compris les enjeux. Ainsi, alors que dans les classes hétérogènes, les mathématiques et l'allemand prennent les premières places devant le français dans la réussite au Cycle d'orientation, dans les collèges à sections le français arrive en première place. On constate le même phénomène quand il s'agit de la réussite après le Cycle d'orientation, donc après l'orientation en niveaux. Ces résultats n'étonnent pas si l'on rappelle qu'en 7^{e} hétérogène, l'allemand et les mathématiques jouent un rôle important de sélection et d'orientation, ce qu'ont très bien perçu les élèves. Dans le système à sections, le français et les mathématiques prennent la première place, reproduisant la situation de la sélection en fin de 6^{e} qui a permis la répartition en LS ou en GP. Par ailleurs, l'anglais est considéré par tous comme important bien qu'il ne soit donné qu'à une petite partie des élèves dès la 8^{e}. On peut se demander là si l'anglais joue réellement un rôle dans la réussite au Cycle d'orientation ou bien si ce n'est pas plutôt un effet culturel plus large, étant donné la place qu'occupe l'anglais dans notre culture.

L'histoire et la géographie sont considérées comme plus importantes pour la réussite dans les collèges à sections que dans les collèges à niveaux et options alors que ce n'est pas le cas de la biologie. Une

fois encore, on sent la pression exercée par les deux branches de sélection dans le système à niveaux et options. L'allemand et les mathématiques semblent occuper, en 7e, une place prépondérante.

2.3.3 Représentation de ce qu'est un bon élève

La représentation du bon élève ne varie pas selon le système sur la plupart des aspects. C'est une représentation relativement conventionnelle qui prime (*obéir aux consignes, se rappeler ce qu'on apprend, bien faire son travail* et *savoir répondre aux questions*, notamment). Même l'aspect se rapportant aux relations entre pairs, aspect en lien avec l'un des principaux objectifs de la réforme des collèges à niveaux et options, à savoir la socialisation, ne donne lieu qu'à de minimes différences. Cela peut s'expliquer par une sélection des caractéristiques principales communément admises du bon élève.

Parallèlement, on peut observer des écarts importants entre élèves de LS et de GP. Ces derniers sont nettement plus favorables à l'idée d'avoir beaucoup d'amis, d'être appréciés de leurs camarades et surtout d'aider ceux qui ont des difficultés. A l'intérieur des classes hétérogènes, on retrouve le même phénomène concernant le rôle des relations avec les pairs dans la représentation d'un bon élève. Par contre, le fait d'aider ceux en difficulté est jugé important par les élèves des deux systèmes.

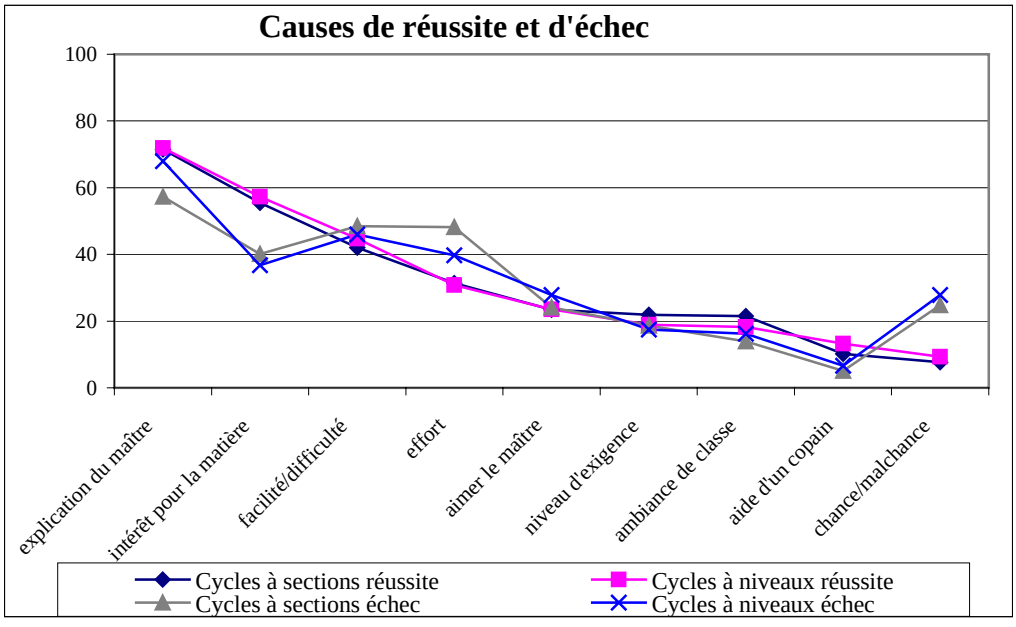
2.3.4 Auto-évaluation des élèves

L'auto-évaluation faite par les élèves à propos d'un certain nombre de caractéristiques scolaires est équivalente dans les deux types de cycles. Ils se donnent tous les moyens pour réussir leur formation et se déclarent capables de faire beaucoup d'efforts pour obtenir ce qu'ils veulent. Le travail leur semble empiéter de manière regrettable sur leur temps de loisir, avec l'impression d'avoir toujours du travail à faire. Leur description d'eux-mêmes, bien que donnée dans un contexte scolaire, ne paraît pas embellie. Ainsi, ils sont plutôt d'accord avec certaines affirmations telles que : *lorsque je travaille, je me laisse facilement distraire, j'ai souvent du mal à me concentrer sur mon travail, pour mes études, je pense qu'être un élève moyen est suffisant.*

2.3.5 Causes d'échec et de réussite

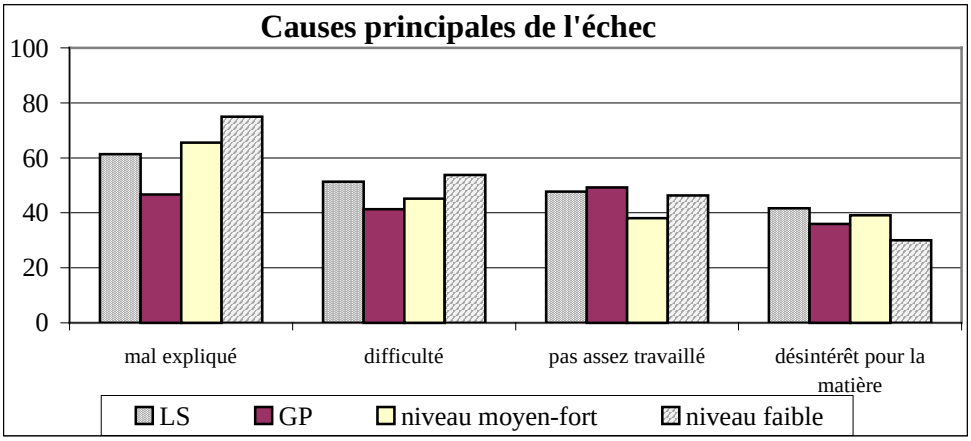
L'attribution des causes de réussite et d'échec est une des questions générant particulièrement des différences tant entre les deux systèmes, qu'à l'intérieur de chacun d'entre eux.

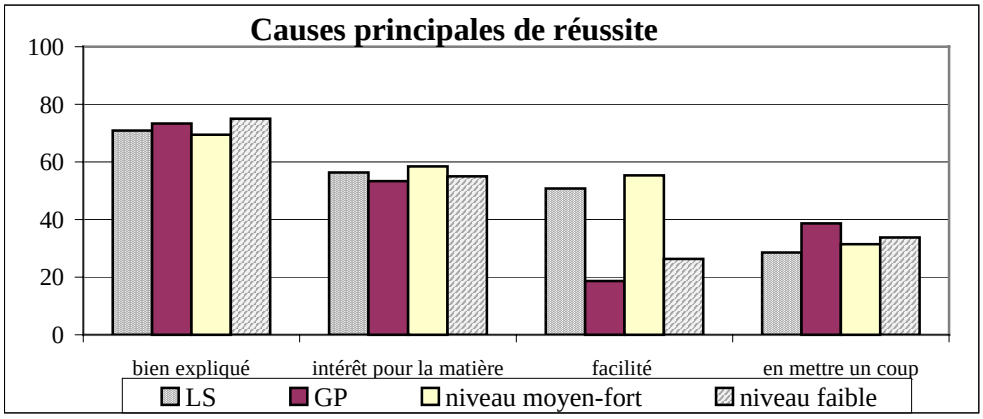
Graphique 3 : Attribution des causes de réussite et d'échec dans les 2 systèmes (en %)



De manière générale, les élèves des classes hétérogènes ont une tendance un peu plus grande à attribuer leur échec à des causes externes plutôt qu'internes : même si l'on est artisan de sa propre réussite ou surtout de son échec, l'enseignant et ses explications jouent un rôle prépondérant. Ainsi, si dans les deux situations, la qualité des explications du maître est la première raison de leur échec ou de leur réussite, dans les classes hétérogènes, l'échec est davantage dû à une mauvaise explication de l'enseignant. Dans les classes hétérogènes, les élèves faibles attribuent encore plus de poids dans leur échec à la mauvaise qualité de l'explication comme si, par moments, l'explication basée sans doute sur un niveau moyen était mal adaptée pour eux et leur passait par-dessus. Par ailleurs, la différence de perception est importante entre les élèves de LS et de GP (mais dans l'autre sens). En LS, on accuse plus volontiers l'enseignant qu'en GP. Faut-il en déduire un sentiment de dévalorisation fort chez les élèves de GP qui attribuent la responsabilité de l'échec autant à eux-mêmes (s'ils ne réussissent pas, c'est par manque de travail ou parce qu'ils ont des difficultés) qu'à l'enseignant ?

Graphiques 4a et 4b : Causes principales de l'échec ou de la réussite selon le niveau scolaire





2.3.6 Les stratégies jugées efficaces en cas de difficultés

Les stratégies jugées efficaces en cas de difficultés par les uns et les autres ne diffèrent pas non plus ; on retrouve l'importance du rôle de l'enseignant mais aussi le fait de faire des exercices supplémentaires, de répéter l'exercice ou des activités proches (le drill) ou de retravailler les bases, vision relativement classique de l'apprentissage. Enfin, la collaboration avec des camarades qui réussissent bien semble être considérée comme efficace aussi bien dans les classes hétérogènes que dans les autres. Les seules et rares variations se situent entre élèves de LS et de GP (*faire des activités*

ou des exercices proches, demander une explication aux enseignants, les écouter : ces stratégies étant considérées comme plus efficaces par les élèves de LS).

2.3.7 Représentations des pratiques pédagogiques

Pour étudier la représentation des pratiques pédagogiques, la biologie a été choisie comme contexte relativement neutre puisque ne servant pas directement à l'orientation ou à la sélection. On pourrait faire l'hypothèse que les pratiques pédagogiques ne sont pas les mêmes dans les deux systèmes, les enseignants des classes hétérogènes recourant, en principe, plus fréquemment à la différenciation pour gérer les différents niveaux des élèves. En réalité, on constate peu de différences, ce qui pourrait s'expliquer en partie par le fait que dans un premier temps, les enseignants ont reçu la même formation ou aussi parce que les élèves ne perçoivent pas ce type de pratique ou encore que l'on différencie partout. Dans les faits, sur les dimensions proposées, seules les pratiques que l'on pourrait qualifier rapidement de classiques mais qui se basent en fait sur une certaine autonomie de la part des apprenants (*prendre des notes au tableau noir, travailler individuellement d'après des fiches ou des manuels, lire le manuel en écoutant le maître, faire un exercice à propos d'un nouveau sujet*) génèrent des différences entre les deux systèmes mais aussi entre sections. Ces pratiques sont plus fréquentes dans les classes hétérogènes. Par ailleurs, des méthodes actives ou moins classiques, telles que le travail à deux, les recherches, l'utilisation des faits de la vie quotidienne ne sont pas jugées plus fréquentes dans un système que dans l'autre.

2.3.8 Les compétences à acquérir en français

Les compétences importantes à acquérir en français sont les mêmes aux yeux des élèves bien que l'importance attribuée à cette branche dans la réussite au Cycle d'orientation diffère un peu d'un système à l'autre. Presque toutes les propositions de cette question sont considérées comme des compétences importantes à acquérir. Si les savoirs techniques (par exemple l'orthographe ou l'utilisation des temps des verbes) suscitent un degré important d'accord, des compétences plus larges telles la compréhension et l'utilisation de ce qu'on lit, l'expression, l'argumentation ou la prise de notes tiennent aussi un rôle important. Est-ce vraiment le cas aux yeux des élèves ou bien cela ne reflète-t-il que ce qu'ils ont entendu en classe ou en famille ? Enfin, relevons que deux compétences semblent reléguées au second plan par les élèves : la poésie et le fait de savoir mener une interview.

2.3.9 Organisation du travail et efficacité

L'efficacité du travail à deux ou en groupe opposé au travail individuel, dont on aurait pu supposer qu'elle donnerait lieu à des différences, est estimée de manière équivalente dans les deux systèmes, mais pas selon que l'on est en LS ou en GP (les élèves de GP sont encore plus sensibles à l'efficacité d'apprendre quand on est seul tandis que ceux de LS sont favorables à travailler à deux). Pour une nette majorité des élèves des deux systèmes, c'est seul que l'on apprend le mieux. Par contre, écouter le maître, important aux yeux de tous les élèves, l'est encore plus dans la classe hétérogène et ceci quel que soit le niveau scolaire. L'importance du travail individuel est davantage accentuée en GP, ce qui peut paraître compréhensible compte tenu du niveau des autres élèves de la classe. Dans une classe hétérogène ou dans une LS, on peut sans doute apprendre en travaillant avec d'autres (si on les choisit bien), ce qui est nettement moins probable en GP, les autres élèves de la classe n'étant pas en mesure d'apporter l'aide escomptée et l'atmosphère de certains groupes rendant parfois le travail difficile.

En résumé

- La 7e est perçue comme plus difficile en moyenne que la 6e.
- Les élèves de GP sont les seuls à estimer l'année moins difficile que la 6e et leurs résultats meilleurs.
- Les élèves faibles des classes hétérogènes sont plus nombreux que leurs camarades à trouver les épreuves assez difficiles.
- Dans les classes hétérogènes, les élèves moyens/forts ont plus souvent l'impression de s'ennuyer parce qu'ils apprennent plus vite.
- Les élèves faibles des classes hétérogènes semblent attribuer davantage leur échec à la mauvaise qualité des explications de l'enseignant.
- Les pratiques pédagogiques des enseignants ne semblent pas perçues par les élèves de manière fondamentalement différente dans un système ou dans l'autre.
- Pour une majorité d'élèves des deux systèmes, c'est seul que l'on apprend le mieux, encore plus dans les classes de GP.
- Les élèves des classes hétérogènes semblent conscients qu'ils profitent de la stimulation et du travail avec des élèves de niveau plus fort qu'eux.

2.4 Image de soi scolaire

De manière globale, les élèves des deux systèmes ont une assez bonne image de soi scolaire, aussi bien sur un plan général (bon élève, bon en mathématiques ou en français, capacité à progresser) qu'au niveau de la sociabilité. On peut relever, dans les classes hétérogènes, une plus grande capacité déclarée à savoir se mettre d'accord avec les autres, ce qui irait dans le sens de l'objectif de socialisation valorisé dans les établissements à classes hétérogènes, ainsi que la facilité à apprendre une matière nouvelle. On observe peu d'écarts entre les élèves de LS et de GP pour cette question, ce qui peut paraître étonnant du fait que les élèves de GP pourraient avoir une image dégradée étant donné leurs échecs successifs. Cependant, cela confirme certains résultats de recherche (Cusin & Piolat, 1972) qui ont mis en évidence le fait qu'en regroupant entre eux des élèves faibles et en diminuant le niveau d'exigence, les élèves avaient tendance à se surévaluer, faute d'éléments de comparaison. Par contre, il n'en va pas de même à l'intérieur des classes hétérogènes entre élèves moyens/forts et faibles. La plupart des items donnent lieu à des différences d'estimation de soi : l'image de soi globale est nettement inférieure chez les élèves faibles (de façon nettement plus marquée qu'entre élèves de sections différentes) comme si la comparaison avec les bons élèves présents dans la classe rendait l'écart plus visible. A l'autre extrême, les élèves moyens/forts font preuve d'image de soi encore meilleure.

Relevons une différence relativement importante et d'autant plus intéressante dans notre contexte, qui apparaît en faveur des élèves des classes hétérogènes : ces derniers se déclarent davantage capables de se mettre d'accord avec les autres.

2.4.1 Le degré de satisfaction par rapport à l'école

Le degré de satisfaction générale par rapport à l'école est très semblable quelle que soit la structure à laquelle appartiennent les élèves et quel que soit leur niveau scolaire. En effet, près des deux tiers des élèves se déclarent, ceci dans un contexte scolaire, *assez satisfaits de ce qu'ils font à l'école*. Etant donné que l'école n'est pas perçue comme plus intéressante dans un système ou dans l'autre, comme on a pu le constater pour d'autres questions, il semble logique que leur degré de satisfaction ne soit pas plus élevé. De même, la majorité des élèves *aime assez aller à l'école* (les autres se répartissant de la manière suivante : 11% aimant *beaucoup*, un quart environ *pas vraiment* et 12-14% *pas du tout*), compte tenu du fait qu'ils n'ont pas le choix. En fait, l'école n'est pas censée être un lieu de plaisir

mais plutôt un lieu d'apprentissage. Elle est perçue comme une contrainte pour les élèves qui entrent dans l'adolescence, son objectif majeur n'étant pas de susciter leur enthousiasme, mais plutôt de les former.

En résumé

- Les élèves des deux systèmes ont une assez bonne image de soi scolaire.
- Les élèves faibles des classes hétérogènes ont une image de soi nettement moins bonne que leurs camarades moyens/forts. On ne retrouve pas un tel écart entre élèves de LS et GP.
- Les élèves des classes hétérogènes se déclarent davantage capables de se mettre d'accord avec les autres.
- La plupart des élèves des deux systèmes se disent satisfaits de ce qu'ils font à l'école et aiment y aller.

3. Synthèse

Que tirer de tous ces résultats ? En premier lieu, on rappellera que les élèves de 7e ne donnent pas des réponses fondamentalement différentes sur la perception de leur vécu au Cycle d'orientation selon qu'ils proviennent d'une classe hétérogène ou non. Ceci ne signifie pas que tous les élèves perçoivent les choses de la même manière. Le plus souvent, les opinions varient en fonction de leur niveau scolaire : les élèves de Latine-Scientifique se différencient des élèves de Générale-Pratique et l'on retrouve le même type de phénomène à l'intérieur des classes hétérogènes entre élèves de niveau moyen/fort et ceux de niveau faible. **C'est donc avant tout le niveau scolaire des élèves qui modèle l'expérience scolaire, le système lui-même semble avoir peu d'effet dans l'ensemble.** La question de départ en rapport avec le projet de loi était de savoir si la classe hétérogène profite mieux aux élèves, notamment en lien avec deux objectifs principaux : la socialisation et surtout l'amélioration de l'orientation-sélection, en la retardant d'une année.

Pour essayer d'apporter des éléments de réponse à cette question, on a interrogé les élèves des deux systèmes sur un large éventail de problématiques se regroupant autour de quatre grandes dimensions qui pouvaient être en interaction avec la structure ou le mode d'organisation de l'école et donner lieu à des différences de réaction : le climat de classe et de travail, le fonctionnement du système, l'approche du travail scolaire et l'image de soi scolaire.

Afin de faire une synthèse des nombreuses informations fournies par ce questionnaire pour les discuter et en tirer des conclusions, on essaiera de répondre à trois questions en lien avec les réponses des élèves :

- sur quels points, le système à sections se révèle-t-il défavorable, notamment par rapport aux élèves faibles déjà répartis en 7e dans des filières permettant une moins grande ouverture ?
- quelles sont les dimensions pour lesquelles on supposait des effets et pour lesquelles les classes hétérogènes ne semblent pas tenir les promesses auxquelles on aurait pu s'attendre ?
- quels sont les effets des classes hétérogènes sur les élèves ?

3.1 Les effets des collèges à sections notamment par rapport aux élèves faibles

La filière Générale et Pratique peut être perçue par l'opinion publique et notamment par les parents de deux manières : comme en environnement défavorable aux élèves car regroupant le plus souvent dans une même classe des élèves démotivés, ayant subi des échecs scolaires successifs, placés dans un univers peu stimulant et avec des enseignants ayant peu d'attente à leur égard (Bain, 1995), ou bien comme un espace offrant des conditions mieux adaptées aux difficultés des élèves en fonction de leur

niveau, de leur rythme, notamment des classes à effectifs réduits. Ce double aspect semble avoir été perçu par les élèves.

Les élèves des deux systèmes ne divergent pas quant à la difficulté des apprentissages de 7e et quant à leurs résultats scolaires (déclarés). Par contre, on peut observer des différences à l'intérieur de chaque système entre élèves moyens/forts et élèves faibles. En effet, les élèves de GP considèrent la 7e comme une année plutôt plus facile et leurs résultats nettement meilleurs qu'en 6e. Par ailleurs, ils se différencient aussi en partie de leurs camarades de même niveau placés en classes hétérogènes qui ne considèrent pas l'année comme plus facile. Sans porter de jugement, on peut dire que la différenciation structurelle des cycles à sections a porté ses fruits, ce qui ne signifie pas que cela soit une bonne chose pour l'avenir et les possibilités de choix.

Une idée reçue largement répandue et mise en évidence dans un certain nombre de recherches veut que les élèves placés dans des sections faibles aient une image de soi plus mauvaise que les autres. Par ailleurs, depuis la création du Cycle d'orientation, l'évolution de la proportion d'élèves de LS (environ 70-75% actuellement) par rapport à ceux en GP a eu l'effet suivant relevé par Rastoldo (1995) : « en donnant davantage de chances au plus grand nombre (ouverture des filières LS), on rend dissuasive l'orientation vers les filières scolairement moins valorisées, renforçant ainsi la précarisation des élèves qui y sont affectés. Par un effet d'étiquetage de la sélection, une scolarité à deux vitesses est ainsi engagée au CO » (p. 61). Cette augmentation du taux d'élèves entrant dans les filières LS voire M pourrait avoir un effet d'autant plus négatif sur l'image de soi scolaire des élèves qui se retrouvent en GP. Toutefois, les réponses à notre questionnaire ne permettent pas de confirmer cette hypothèse. Il est possible qu'en 7e, la GP soit considérée provisoirement comme un moment privilégié pour ces élèves qui peuvent « souffler », et que cet effet négatif ne se fasse sentir qu'en 8e et surtout en 9e, notamment lors de la prise de conscience de choix plus restreints à la fin de l'école obligatoire. On peut toutefois observer quelques différences notamment à l'intérieur des classes hétérogènes où l'image de soi globale est plus négative chez les élèves faibles comme si l'effet de comparaison interne à la classe rendait les écarts de niveaux plus visibles. Par ailleurs, si l'on compare les réponses des élèves de LS et celles d'élèves de mêmes niveaux dans les classes hétérogènes, on constate un écart en faveur de ceux du système des collèges à niveaux et options. L'effet un peu négatif de la comparaison semble se confirmer. Chez les élèves faibles, on peut constater la même tendance pour une autre dimension liée à l'image de soi scolaire (facilité à mémoriser, capacité à faire des progrès notamment). Pour conclure avec ce même domaine, une différence relativement importante et d'autant plus intéressante dans notre contexte apparaît en faveur des élèves des classes hétérogènes qui se déclarent davantage capables de se mettre d'accord avec les autres.

3.2 L'absence ou le peu d'effet de la classe hétérogène

Si l'orientation tardive apparaît comme prometteuse – les élèves semblant avoir perçu l'ouverture possible pour leur avenir – la réorientation est plus délicate. En effet, malgré toutes les précautions compte tenu de la non-comparabilité des situations et donc des questions posées[13], un changement dans une filière scolaire plus exigeante apparaît relativement difficile aussi bien dans les classes hétérogènes que d'une section à l'autre et ceci encore plus pour les élèves faibles. Si l'orientation est retardée d'une année, ce qui profite sans doute aux élèves, la réorientation semble poser certains problèmes et la perméabilité d'un système ou de l'autre n'apparaît pas comme acquise aux yeux des élèves. Dans les faits, la réorientation se fait dans les deux systèmes sur le même type de critère comme le soulignait Kaiser (1995) : « Le critère le plus explicite est celui d'une évaluation et d'une sélection/orientation sur la base de performances intellectuelles réalisées dans certaines branches scolaires. D'une certaine façon, cela reviendrait à dire que l'homogénéité ou l'hétérogénéité est une question secondaire face à celle des critères de l'évaluation » (p. 16).

[13] Rappelons que l'on demandait aux élèves dans les collèges à sections s'il était facile ou non de passer de 7e G en 8e L, 8e S ou 8e M et aux élèves des classes hétérogènes, s'il était facile ou non de passer d'un niveau inférieur à un niveau supérieur en mathématiques et en allemand.

En regroupant tous les élèves dans une même classe, quel que soit leur niveau, on peut craindre un certain ennui de la part des meilleurs, ce qui se confirme en partie dans leurs réponses et notamment celles des élèves moyens/forts des classes hétérogènes qui ont tendance à être plus nombreux à déclarer s'ennuyer que leurs camarades des collèges à sections. Par contre, dans d'autres cas (*apprendre des choses dont on ne voit pas l'utilité* ou *découvrir peu de nouvelles choses*), ce sont ceux répartis en sections qui font preuve d'un plus grand degré d'accord. Alors que l'on pourrait faire l'hypothèse de différences de pratiques pédagogiques voire de conditions de travail, cela ne semble pas se confirmer au travers des perceptions des élèves dont les opinions ne diffèrent pas d'un système à l'autre.

Concernant la manière d'apprendre, c'est dans les classes hétérogènes que la réflexion individuelle et le fait d'écouter le maître sont le plus considérés comme efficaces. Par ailleurs, le travail en groupe paraît important aux yeux des élèves sans différencier les opinions d'un système à l'autre.

On aurait pu supposer que la gestion d'une classe hétérogène nécessite certaines approches pédagogiques (notamment la différenciation), ce qui ne semble pas se confirmer par des différences dans les réponses des élèves (en lien avec les cours de biologie). Les méthodes dites actives ne semblent pas plus fréquentes, ce qui peut sans doute s'expliquer par le fait que les élèves ne les perçoivent pas ou bien que les enseignants, ayant reçu la même formation de base, ont des pratiques relativement similaires. Il est intéressant à ce sujet de confronter les perceptions des élèves avec les pratiques déclarées des enseignants (voir partie VI de ce rapport : *Enquête auprès des enseignants du Cycle d'orientation*, pp. 145-147).

Enfin, si l'effort est plus perçu comme nécessaire dans les sections, les élèves ne sont pas plus satisfaits de leur école en classe hétérogène qu'en sections et ce qu'on y fait n'est pas considéré comme plus intéressant. On peut objecter que l'école est davantage un lieu d'apprentissage qu'un lieu de plaisir et que surtout à cet âge, les aspirations sont ailleurs que dans l'étude. Faut-il penser davantage au confort de l'élève ou espérer les pousser le plus loin possible dans leurs études pour leur ouvrir plus de portes ?

3.3 Les effets des classes hétérogènes en 7e sur les élèves

Concernant l'un des objectifs prioritaires du système à niveaux et options, à savoir **l'orientation**, en 7e, les élèves en classe hétérogène semblent attribuer encore plus d'importance aux possibilités de choix offertes par l'orientation. Avec une année de plus et une adaptation au système différent que constitue le Cycle d'orientation, ils sont encore plus attentifs à l'ouverture pour l'avenir. L'influence des « autres » (pairs, parents et surtout des enseignants) joue aussi un plus grand rôle. Cette dernière constat est à nuancer : si ces élèves souhaitent rester dans le même groupe-classe, choisir une orientation en fonction d'amitiés ou sur les conseils de leurs parents leur paraît encore moins réaliste qu'aux élèves déjà orientés dans des sections. Par contre, l'intérêt pour une orientation en fonction de disciplines spécifiques ou le choix par élimination n'interviennent guère. Ces différences se confirment lorsque l'on regarde les différences entre élèves moyens/forts et élèves de LS d'un côté, et entre élèves faibles et élèves de Générale ou Pratique de l'autre. Il semblerait que reculer l'orientation d'une année a des effets sur l'opinion des élèves en la matière.

Concernant l'autre objectif qu'est **la socialisation**, les avantages attendus dans les classes hétérogènes se révèlent peu visibles. Ainsi, seul l'aspect négatif de la cohabitation (au travers des disputes plus nombreuses) apparaît de façon plus marquée (bien que non majoritaire) chez les élèves des classes hétérogènes. Dans les deux types de structures, les élèves aiment travailler en groupe mais sont partagés sur le fait de travailler mieux quand on est seul. Par ailleurs, on peut aimer travailler en groupe sans pour autant trouver cela efficace du point de vue des apprentissages. La position des élèves faibles des classes hétérogènes est intéressante à relever. Ils sont plus nombreux que les élèves des classes de GP à affirmer qu'ils aiment mieux travailler en groupe que seuls et qu'ils apprennent mieux s'ils travaillent en groupe. Ils semblent donc conscients qu'ils profitent de la stimulation, mais aussi du travail des élèves de niveau plus fort qu'eux. Toutefois, la moitié d'entre eux déclare préférer être avec des élèves de même niveau qu'eux. Concernant des changements à apporter au Cycle d'orientation et en lien direct avec la question de l'hétérogénéité, les élèves se sont exprimés quant à leur souhait de réunir tous les élèves dans une même classe. Si la proposition est plutôt rejetée par

l'ensemble des élèves, ceux répartis dans des sections se révèlent encore plus négatifs sur ce sujet. Ceci n'est toutefois pas attribuable aux mêmes raisons : dans un cas (les classes hétérogènes), les élèves se trouvent déjà dans cette situation, et cela serait la suite de ce qu'ils ont vécu en 7e alors que dans l'autre cas (dans les sections), ils ne se souviennent peut-être plus, s'étant habitués à cette nouvelle situation depuis le début de la 7e. Toutefois, un bémol est à ajouter à ce constat : à l'intérieur des classes hétérogènes, on constate des différences entre les opinions des élèves moyens/forts et les faibles. Les élèves que l'on pourrait assimiler à des LS rejettent de manière nettement plus massive cette idée que leurs camarades de niveau plus faible. En extrapolant, on pourrait dire que cette situation paraît davantage souhaitable pour les élèves moins forts que pour les autres.

Par ailleurs, les élèves répartis dans les sections souhaitent davantage que leurs camarades l'introduction de branches à options. Leurs camarades des classes hétérogènes sont un peu plus nombreux à désirer des cours à niveaux dans certaines branches, comme si le fait d'être tout le temps ensemble rendait nécessaire, par moments, un regroupement avec élèves de niveau similaire.

Pour gérer les différences de niveaux entre élèves, la différenciation pédagogique semble nécessaire, et ceci encore plus dans les classes hétérogènes qui regroupent tous les élèves (même si en LS la proportion d'élèves est supérieure à 70% de la population). On pourrait faire l'hypothèse d'une mise en œuvre plus fréquente de la différenciation pédagogique dans ce système, même si cela ne constitue pas un objectif en lien direct avec la réforme des classes hétérogènes, niveaux et options. En matière d'évaluation, les élèves des classes hétérogènes se déclarent plus satisfaits que leurs camarades en sections de la manière de mettre les notes aussi bien en français, branche importante mais non sélective qu'en allemand qui donne lieu à une sélection. Par contre, le fait que les maîtres utilisent des barèmes différents en fonction du niveau des élèves apparaît injuste à près de la moitié des élèves des classes hétérogènes, la proportion étant moins importante dans les collèges à sections. Faut-il attribuer cela à des différences de pratiques ? Dans le cas des classes hétérogènes, les élèves se réfèreraient à une situation vécue et les meilleurs d'entre eux (encore plus réfractaires à cette proposition) se sentiraient floués par rapport à la valeur des notes obtenues. Par ailleurs, le rôle de l'évaluation est perçu dans les deux systèmes d'abord comme un moyen d'évaluer ses progrès et ses capacités, légèrement moins comme un moyen de certification.

En guise de conclusion, peu de différences apparaissent permettant de dire de manière tranchée que les élèves des classes hétérogènes vivent mieux leur école que les autres. Un seul objectif, et non des moindres, paraît atteint : celui de l'orientation et des possibilités que pourrait offrir le système. Dès l'introduction du premier Cycle à niveaux, Bain (1974) soulignait en comparant les deux systèmes que « les différences observées entre les deux types d'école ne sont pas très importantes, ni très systématiquement en faveur de l'une d'elles. Il semble d'autre part, se dégager les tendances suivantes : dans quelques cas, en 7e, le système global intégré mis en place à Budé serait plus stimulant pour les élèves moyens/forts alors que le 'streaming' (sections au Marais) favoriserait les élèves doués. » (p. 84). De plus, si l'état de la recherche internationale (cf. rapport intermédiaire) met en évidence de manière générale des résultats relativement mitigés quant aux bienfaits de la classe hétérogène notamment par rapport aux acquis scolaires, il semble que l'adaptation au Cycle soit une opération délicate en soi (changement de système, d'environnement, multiplicité des regards) et que l'extension de la rénovation (qui aura sans doute des effets sur la capacité à s'adapter au Cycle d'orientation) pourrait justifier à elle seule une année de plus destinée à l'orientation des élèves. Cette fonction d'orientation dévolue au Cycle deviendra encore plus cruciale dans le contexte de la rénovation au primaire. En effet, jusque là l'on pouvait penser que l'orientation faite sur la base des résultats de 6e était relativement adéquate moyennant quelques ajustements (dérogations et transferts au cours de la 7e). Toutefois, dans le contexte actuel avec la rénovation au primaire – le passage au Cycle d'orientation d'élèves provenant d'établissements avec des projets d'école assez différents et surtout une évaluation fondée sur une note globale pour le passage au secondaire inférieur – l'orientation dans des filières peut s'avérer plus délicate. De plus, les élèves peu habitués à des évaluations sommatives, et généralement aux notes, auront encore plus de difficultés à s'habituer à ce nouveau système qu'est le Cycle d'orientation et sans doute, l'année supplémentaire d'orientation deviendra d'autant plus utile.

Comme le concluaient déjà les auteurs de « …nous on s'en fout, on est en G… » (1995), « l'hétérogénéité n'est pas une fin en soi. C'est un aménagement en concordance avec le concept d'égalité des chances et avec une mise en adéquation de l'école par rapport à son fonctionnement actuel. Mais ce n'est pas suffisant, il faut également mettre en place des moyens pédagogiques susceptibles de prendre en compte la totalité des élèves. » (p. 86).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bain, D., Davaud, C. & Hexel, D. (1973). *Classes hétérogènes et intégration sociale.* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

Bain, D. (1974). *Anaylse de quelques aspects et résultats de la Réforme II (Budé 7e, 1972-1973).* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

Bain, D. (1995). Homogénéité/hétérogénéité des compétences en 7e : regards, constats et interrogations. In F. Gabriel (dir.), *« …nous on s'en fout, on est en G… »* (pp. 19-38). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

Bain, D. (1998). *A propos d'une enquête internationale les élèves, les mathématiques et les sciences.* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

Bain, D., Favre, B., Hexel, D., Lurin, J. & Rastoldo, F. (2000). *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation.* Genève : Service de la recherche en éducation.

Chauchat, H. (1985). *L'enquête en psycho-sociologie.* Paris : Presses Universitaires de France, coll. le Psychologue.

Cusin, P., Piolat, M. (1972). Auto-évaluation a posteriori – Quelques déterminants scolaires et intellectuels. *Cahiers de Psychologie, 15,* 43-57.

Gabriel, F. (dir.). (1995). *« …nous on s'en fout, on est en G… ».* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

Kaiser, C. (1995). Critères et facteurs de différenciation : une perspective psychosociale. In F. Gabriel (dir.), *« …nous on s'en fout, on est en G… »* (pp. 11-17). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

Rastoldo, F. (1995). Modèle(s) actuel(s) d'orientation/sélection. In F. Gabriel (dir.), *« …nous on s'en fout, on est en G… »* (pp. 53-71). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

Annexe 1-III

Ce questionnaire est une version complète des 4 formes de questionnaires auxquels les élèves ont répondu. Toutes les questions précédées d'un ◆ (1-2, 4, 6-8, 13, 15-16, 18-25, 27-28, 35, 37-38) ont été proposées à tous les élèves. Les autres questions ont été réparties alternativement pour que les élèves ne doivent pas répondre à un questionnaire trop long.

Nom :..... Prénom :.....

Collège :.....Classe :.....

Section :.....

Sexe : garçon ❑ fille ❑ Date de naissance :.....

Parles-tu le français à la maison ?

toujours ❑ le plus souvent ❑ rarement ❑ jamais ❑

Parles-tu une autre langue à la maison ?

toujours ❑ le plus souvent ❑ rarement ❑ jamais ❑

Laquelle (lesquelles) :.....

QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES DE 7ème

INSTRUCTIONS GÉNÉRALES

Dans ce cahier, tu vas trouver une série de questions. Certaines de ces questions concernent des faits et d'autres touchent à des opinions.

Lis chaque question attentivement et réponds aussi précisément que possible. Tu peux demander de l'aide si tu ne comprends pas quelque chose ou si tu n'es pas sûr-e de la façon de répondre.

La plupart des questions sont suivies par plusieurs choix possibles indiqués par des cases. Dans ce cas, mets une croix dans la case qui correspond le mieux à ton choix. Voici un exemple :

	tout à fait d'accord	d'accord	pas d'accord	pas du tout d'accord
Les vacances d'été sont trop longues	❑	❑	❑	❑

◆ **1. Lorsqu'on me demande ce que je pense du Cycle d'orientation je dis que ...**
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer ton degré d'accord.

	tout à fait d'accord	d'accord	pas d'accord	pas du tout d'accord
a) j'apprends des choses qui me serviront plus tard	❑	❑	❑	❑
b) le temps passe vite	❑	❑	❑	❑
c) je suis intéressé-e par le travail qu'on fait en classe	❑	❑	❑	❑
d) j'y vais surtout pour retrouver des camarades	❑	❑	❑	❑
e) j'apprends des choses dont je ne vois pas l'utilité	❑	❑	❑	❑
f) je découvre peu de nouvelles choses	❑	❑	❑	❑
g) je dois faire des efforts	❑	❑	❑	❑
h) j'ai du plaisir à faire mon travail scolaire	❑	❑	❑	❑
i) j'aime bien apprendre de nouvelles choses	❑	❑	❑	❑
j) les choses me passionnent	❑	❑	❑	❑
k) je trouve qu'apprendre est très agréable	❑	❑	❑	❑

◆ **2. Dans ta classe, pendant les cours de <u>français</u> ...**
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer ton degré d'accord.

	tout à fait d'accord	d'accord	pas d'accord	pas du tout d'accord
a) souvent, les élèves ne font pas bien leur travail scolaire	❑	❑	❑	❑
b) les élèves sont attentifs pendant les leçons	❑	❑	❑	❑
c) les élèves font exactement ce que le maître dit	❑	❑	❑	❑
d) il y a souvent du bruit et du désordre	❑	❑	❑	❑
e) les élèves n'écoutent pas quand le maître parle	❑	❑	❑	❑
f) les élèves se mettent facilement au travail	❑	❑	❑	❑
g) les élèves ne s'intéressent pas à ce qu'on leur apprend	❑	❑	❑	❑
h) les élèves veulent faire des progrès	❑	❑	❑	❑
i) les élèves attendent souvent avec impatience la fin de la leçon	❑	❑	❑	❑
j) les élèves posent des questions intéressantes	❑	❑	❑	❑

3. Quelles sont les relations et la collaboration que tu as avec tes camarades de classe ?
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer ton degré d'accord.

		tout à fait d'accord	d'accord	pas d'accord	pas du tout d'accord
a)	je m'entends bien avec les élèves de ma classe	❑	❑	❑	❑
b)	il y a trop souvent des disputes entre nous dans la classe	❑	❑	❑	❑
c)	je me plais dans le groupe de mes camarades de classe	❑	❑	❑	❑
d)	je préfère être avec des élèves qui ont le même niveau de capacités que moi	❑	❑	❑	❑
e)	j'aime bien quand je travaille mieux que les autres	❑	❑	❑	❑
f)	j'aime bien être aidé-e par d'autres élèves dans mon travail	❑	❑	❑	❑
g)	je n'aime pas tellement travailler en groupe	❑	❑	❑	❑
h)	je travaille mieux quand je travaille tout-e seul-e	❑	❑	❑	❑
i)	j'aime bien aider d'autres élèves à travailler	❑	❑	❑	❑
j)	je travaille pour avoir de meilleures notes que les autres	❑	❑	❑	❑
k)	j'aime bien partager mes idées avec d'autres élèves	❑	❑	❑	❑
l)	je peux apprendre des choses importantes grâce aux autres élèves	❑	❑	❑	❑
m)	cela m'ennuie quand je dois travailler avec d'autres	❑	❑	❑	❑

◆ **4. Voici quelques descriptions qui pourraient s'appliquer aux élèves de ta classe.**
Indique pour chacune d'elles si tu penses que les élèves correspondant aux descriptions suivantes sont nombreux.

	très nombreux	nombreux	peu nombreux	pas du tout nombreux
a) les élèves font leur travail rapidement	❑	❑	❑	❑
b) les élèves ne font jamais leurs devoirs	❑	❑	❑	❑
c) les élèves comprennent rapidement les explications	❑	❑	❑	❑
d) les élèves ne posent jamais de questions	❑	❑	❑	❑
e) les élèves parviennent presque toujours à donner des réponses	❑	❑	❑	❑
f) les élèves se rappellent facilement ce qu'ils ont appris	❑	❑	❑	❑
g) les élèves font très bien leur travail en classe	❑	❑	❑	❑

5. Voici quelques événements qui peuvent se produire.
Indique à quelle fréquence ces événements se produisent en mettant une croix à chaque ligne.

	très souvent	souvent	parfois	jamais
a) je suis aidé-e par des camarades pour mon travail scolaire	❑	❑	❑	❑
b) les enseignants m'encouragent au sujet de mon travail scolaire	❑	❑	❑	❑
c) les enseignants me font des critiques sur mon travail scolaire	❑	❑	❑	❑
d) j'aide des camarades en difficulté	❑	❑	❑	❑
e) les élèves se moquent de moi	❑	❑	❑	❑
f) mes camarades me soutiennent dans mon travail	❑	❑	❑	❑

◆ **6. Cette année, en <u>français</u>, es-tu satisfait-e ...**
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer ton degré de satisfaction.

	très satisfait	satisfait	peu satisfait	pas du tout satisfait
a) du programme (de ce qu'on t'enseigne)	❑	❑	❑	❑
b) de l'évaluation (de la manière de mettre les notes)	❑	❑	❑	❑
c) du rythme de travail	❑	❑	❑	❑
d) des méthodes d'enseignement (de la façon dont le maître enseigne)	❑	❑	❑	❑
e) des moyens d'enseignement (livres, brochures, fiches)	❑	❑	❑	❑

◆ **7. Cette année, en <u>allemand</u>, es-tu satisfait-e ...**
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer ton degré de satisfaction.

	très satisfait	satisfait	peu satisfait	pas du tout satisfait
a) du programme (de ce qu'on t'enseigne)	❑	❑	❑	❑
b) de l'évaluation (de la manière de mettre les notes)	❑	❑	❑	❑
c) du rythme de travail	❑	❑	❑	❑
d) des méthodes d'enseignement (de la façon dont le maître enseigne)	❑	❑	❑	❑
e) des moyens d'enseignement (livres, brochures, fiches)	❑	❑	❑	❑

◆ **8. (Différentes raisons peuvent expliquer qu'un élève choisisse (s'inscrive dans) un niveau ou une option en 8ème. Quel rôle peuvent jouer, pour toi, les <u>raisons</u> suivantes pour ton orientation l'année prochaine ?) Différentes raisons peuvent expliquer qu'un élève s'inscrive dans telle ou telle section.**
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer leur degré d'importance.

	très important	important	peu important	pas du tout important
a) j'avais l'intention de continuer les études après le Cycle d'orientation	❑	❑	❑	❑
b) je pensais me préparer pour les professions qui m'intéressaient	❑	❑	❑	❑
c) je réussissais bien dans les branches importantes pour cette orientation	❑	❑	❑	❑
d) j'avais trop de difficultés dans certaines branches pour envisager une autre orientation	❑	❑	❑	❑
e) je pensais que cette orientation m'offrirait le plus grand nombre de choix pour l'avenir	❑	❑	❑	❑
f) je voulais rester dans le même groupe-classe que certain-e-s de mes camarades	❑	❑	❑	❑
g) j'avais peur de ne pas réussir dans une autre orientation	❑	❑	❑	❑
h) les autres orientations ne me plaisaient pas	❑	❑	❑	❑
i) les branches spécifiques de cette orientation m'intéressaient particulièrement	❑	❑	❑	❑
j) je voulais choisir une orientation qui ne me demanderait pas trop de travail	❑	❑	❑	❑
k) j'ai choisi la même orientation que mon meilleur copain / ma meilleure copine	❑	❑	❑	❑
l) j'ai suivi l'orientation souhaitée par mes parents	❑	❑	❑	❑
m) j'ai suivi les conseils de mon maître de 6ème	❑	❑	❑	❑

R1 9. Quelle orientation t'ont conseillée tes maîtres à la fin de la 6ème primaire ?

.....

R1 10. Quelle orientation souhaitais-tu toi-même ?

.....

11. Dans ton collège, quand on est en 7ème G, peut-on passer ...
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer le degré de facilité (du changement d'orientation).

	très facilement	facilement	difficilement	pas du tout
a) en 8ème L	❑	❑	❑	❑
b) en 8ème S	❑	❑	❑	❑
c) en 8ème M	❑	❑	❑	❑

12. En 8ème, dans ton collège, peut-on passer d'un niveau inférieur à un niveau supérieur ...

	très facilement	facilement	difficilement	pas du tout
a) en allemand	❑	❑	❑	❑
b) en maths	❑	❑	❑	❑

◆ **13. Concernant l'orientation et les choix de formation au Cycle d'orientation, estimes-tu que l'école apporte aux élèves une aide ...**
Mets une croix pour indiquer le degré d'importance de l'aide apportée.

❑ importante ❑ suffisante ❑ insuffisante ❑ nulle

14. Au Cycle d'orientation, les notes servent à ...
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer ton degré d'accord.

	tout à fait d'accord	d'accord	pas d'accord	pas du tout d'accord
a) me faire passer dans la classe suivante	❑	❑	❑	❑
b) me comparer aux autres	❑	❑	❑	❑
c) me faire travailler	❑	❑	❑	❑
d) obtenir une récompense à la maison	❑	❑	❑	❑
e) évaluer mes progrès	❑	❑	❑	❑
f) évaluer ce que je suis capable de faire	❑	❑	❑	❑

◆ **15. Voici un certain nombre de façons de faire au Cycle d'orientation.**
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer si tu les trouves justes ou non.

	juste	assez juste	injuste
a) les maîtres tiennent compte dans leur enseignement des différences de possibilités des élèves	❑	❑	❑
b) les maîtres font (ou utilisent) des barèmes différents en fonction du niveau des élèves	❑	❑	❑
c) les maîtres ne donnent pas la même épreuve à tous les élèves (longueur, contenu)	❑	❑	❑

◆ **16. Quelle formation envisages-tu d'entreprendre après le Cycle d'orientation ?**
Commence par lire les choix de formations proposés et mets une croix dans la case qui correspond le mieux à ton choix.

- ❑ un apprentissage
- ❑ une école professionnelle à plein temps
- ❑ l'école d'ingénieurs
- ❑ l'école de culture générale (ECG)
- ❑ l'école de commerce
- ❑ le Collège de Genève
- ❑ j'irai directement travailler, sans suivre une formation professionnelle
- ❑ autres formations:.....
- ❑ je ne sais pas encore ce que je vais faire

17. Comment vois-tu tes projets d'avenir ?
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer ton degré d'accord.

	tout à fait d'accord	d'accord	pas d'accord	pas du tout d'accord
a) pour mon avenir, j'essaie de ne rien laisser au hasard	❑	❑	❑	❑
b) je peux me faire une idée assez claire de mon avenir	❑	❑	❑	❑
c) il m'est difficile d'imaginer ce que sera mon futur métier	❑	❑	❑	❑
d) j'ai souvent réfléchi à ce que je ferai dans la vie	❑	❑	❑	❑
e) pour mon avenir, je fais peu de projets à très long terme	❑	❑	❑	❑
f) je me préoccupe peu de mon futur métier	❑	❑	❑	❑
g) je me suis fixé des buts et je veux les atteindre	❑	❑	❑	❑
h) je tiens absolument à réussir mes études	❑	❑	❑	❑
i) dans ma vie, le présent est beaucoup plus important que l'avenir	❑	❑	❑	❑
j) je veux parvenir à une situation professionnelle intéressante	❑	❑	❑	❑
k) je sais quels diplômes je veux obtenir	❑	❑	❑	❑
l) pour mon avenir, j'ai peu d'exigences définitives	❑	❑	❑	❑
m) mes projets professionnels sont encore imprécis	❑	❑	❑	❑

◆ **18. Voici une liste des changements que l'on pourrait envisager d'apporter au Cycle d'orientation**
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer leur degré d'importance.

	très important	important	peu important	inutile
a) introduire des sujets plus intéressants dans le programme	❑	❑	❑	❑
b) améliorer la façon d'évaluer	❑	❑	❑	❑
c) supprimer les sections pour réunir tous les élèves dans un seul type de classe (*en 8e et 9e*)	❑	❑	❑	❑
d) assurer plus d'ordre et de discipline dans les classes	❑	❑	❑	❑
e) améliorer la façon de mettre des notes	❑	❑	❑	❑
f) s'occuper plus et mieux des élèves qui ont des difficultés scolaires	❑	❑	❑	❑
g) diminuer le nombre d'heures d'école par semaine	❑	❑	❑	❑
h) introduire plus de branches à options (que les élèves pourraient choisir librement)	❑	❑	❑	❑
i) améliorer les relations entre enseignants et élèves	❑	❑	❑	❑
j) s'occuper plus des bons élèves	❑	❑	❑	❑
k) avoir des cours à niveaux dans certaines branches	❑	❑	❑	❑

◆ **19. Par rapport à la 6ème, la 7ème est-elle pour toi une année ...**
Mets une croix dans la case qui correspond le mieux à ton choix.

❑ beaucoup plus difficile
❑ plus difficile
❑ aussi facile
❑ plus facile

◆ **20. Par rapport à la 6ème, tes résultats scolaires sont-ils ?**
Mets une croix dans la case qui correspond le mieux à ton choix.

❑ nettement meilleurs
❑ un peu meilleurs
❑ identiques
❑ moins bons
❑ nettement moins bons

◆ **21. Dans l'ensemble, comment juges-tu ce qu'on te demande d'apprendre à l'école ?**
Mets une croix dans la case qui correspond le mieux à ton choix.

- ❑ il y a trop de choses à apprendre
- ❑ il y a pas mal à apprendre
- ❑ ça me convient, il y a suffisamment à apprendre
- ❑ il y a peu à apprendre
- ❑ on pourrait apprendre nettement plus de choses

◆ **22. Dans l'ensemble, comment juges-tu les épreuves en 7ème ?**
Mets une croix dans la case qui correspond le mieux à ton choix.

❑ trop faciles ❑ faciles ❑ assez difficiles ❑ trop difficiles

◆ **23. A l'école, t'arrive-t-il de t'ennuyer parce que tu apprends plus vite que les autres ?**
Mets une croix dans la case qui correspond le mieux à ton choix.

❑ souvent ❑ parfois ❑ rarement ❑ jamais

◆ **24. Combien de temps as-tu consacré la semaine dernière à tes devoirs en dehors de l'école ?**
Mets une croix dans la case qui correspond le mieux à la réalité.

❑ plus de 6h ❑ 3 à 6h ❑ 1 à 2h ❑ moins d'une heure

◆ **25. En ce qui concerne les devoirs, estimes-tu en avoir ...**
Mets une croix dans la case qui correspond le mieux à ce que tu penses.

❑ beaucoup trop ❑ suffisamment ❑ pas assez

26. A la maison, il y a souvent plusieurs choses à faire pour le Cycle d'orientation, plusieurs matières ou branches à travailler.
Coche la réponse qui correspond le mieux à ce que tu fais le plus souvent.

- ❑ je n'ai pas de priorité : j'essaie de travailler autant pour chacune des matières
- ❑ je travaille en priorité les matières que j'aime
- ❑ je travaille en priorité les matières où le professeur est exigeant
- ❑ je travaille les matières pour lesquelles il y a une épreuve le lendemain
- ❑ je travaille en priorité les branches principales
- ❑ je travaille les matières où j'ai des résultats plus faibles

◆ **27. Pour réussir <u>au Cycle d'orientation</u>, je pense qu'il faut être bon en ...**
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer le degré d'importance des branches.

	très important	important	peu important	pas du tout important
a) français	❑	❑	❑	❑
b) mathématiques	❑	❑	❑	❑
c) allemand	❑	❑	❑	❑
d) biologie	❑	❑	❑	❑
e) histoire	❑	❑	❑	❑
f) géographie	❑	❑	❑	❑
g) dessin	❑	❑	❑	❑
h) travaux manuels	❑	❑	❑	❑
i) éducation physique	❑	❑	❑	❑
j) physique	❑	❑	❑	❑
k) latin	❑	❑	❑	❑
l) anglais	❑	❑	❑	❑
m) observation scientifique	❑	❑	❑	❑

◆ **28. La réussite dans <u>les écoles ou les formations qui suivent le Cycle d'orientation</u> dépend surtout de la réussite dans quelles branches ?**

.....

.....

.....

29. Pour moi, être un bon élève ou une bonne élève, c'est ...
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer ton degré d'accord.

	tout à fait d'accord	d'accord	pas d'accord	pas du tout d'accord
a) faire ce que demande l'enseignant-e	❑	❑	❑	❑
b) se rappeler les choses qu'on a apprises	❑	❑	❑	❑
c) bien faire son travail en classe	❑	❑	❑	❑
d) savoir répondre aux questions	❑	❑	❑	❑
e) avoir beaucoup d'ami-e-s	❑	❑	❑	❑
f) être apprécié-e de ses camarades	❑	❑	❑	❑
g) aider ceux qui ont des difficultés	❑	❑	❑	❑
h) travailler vite	❑	❑	❑	❑
i) être intelligent-e	❑	❑	❑	❑
j) ne pas faire de bruit	❑	❑	❑	❑
k) aimer l'école	❑	❑	❑	❑
l) participer activement aux leçons	❑	❑	❑	❑
m) poser des questions sur des points intéressants	❑	❑	❑	❑
n) bien s'exprimer oralement	❑	❑	❑	❑

30. Voici quelques affirmations qui pourraient te décrire.
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer ton degré d'accord.

		tout à fait d'accord	d'accord	pas d'accord	pas du tout d'accord
a)	dans mon travail je ne laisse jamais rien au hasard	❑	❑	❑	❑
b)	j'organise toujours mon travail personnel	❑	❑	❑	❑
c)	dans mes études, je fournis les efforts nécessaires, sans plus	❑	❑	❑	❑
d)	lorsque je travaille, je me laisse facilement distraire	❑	❑	❑	❑
e)	j'ai peu de temps à consacrer à mes loisirs	❑	❑	❑	❑
f)	je fais tout mon possible pour réussir ma formation	❑	❑	❑	❑
g)	j'ai toujours beaucoup de mal à me mettre au travail	❑	❑	❑	❑
h)	pour mes études, je pense, qu'être un-e élève moyen-ne est bien suffisant	❑	❑	❑	❑
i)	je suis quelqu'un qui aime étudier	❑	❑	❑	❑
j)	je suis capable de faire beaucoup d'efforts pour obtenir ce que je veux	❑	❑	❑	❑
k)	je fais mon travail au jour le jour	❑	❑	❑	❑
l)	je suis habituellement très disponible	❑	❑	❑	❑
m)	je renonce très rarement à achever ce que j'ai entrepris	❑	❑	❑	❑
n)	j'ai le sentiment d'avoir toujours du travail à faire	❑	❑	❑	❑
o)	j'ai parfois l'impression de faire des études sans but précis	❑	❑	❑	❑
p)	j'ai souvent du mal à me concentrer sur mon travail	❑	❑	❑	❑

31.

Quand ça marche bien pour moi à l'école, c'est plutôt parce que .... *Coche les 3 raisons qui semblent te correspondre le plus.*	**Quand ça ne marche pas bien pour moi à l'école, c'est plutôt parce que** .... *Coche les 3 raisons qui semblent te correspondre le plus.*
❑ c'est bien expliqué, alors c'est facile à suivre	❑ ce n'est pas assez bien expliqué
❑ j'ai décidé d'en mettre un coup	❑ je n'ai pas assez travaillé la matière ou je ne me suis pas assez exercé
❑ j'ai de la facilité	❑ j'ai beaucoup de difficultés dans cette matière ou cette activité
❑ j'ai de la chance	❑ il y a des mauvais jours, c'est comme ça
❑ l'ambiance de classe est stimulante	❑ le climat de la classe n'est pas favorable au travail
❑ j'aime bien le maître	❑ je n'aime pas le maître
❑ j'aime bien la matière ou l'activité abordée	❑ je n'aime pas la matière ou l'activité abordée
❑ le niveau d'exigence est accessible	❑ le niveau d'exigence est trop élevé
❑ j'ai eu l'aide d'un copain	❑ je n'ai eu aucune aide

32. De façon générale, lorsqu'il t'arrive de rencontrer des difficultés, qu'est-ce qui te paraît le plus efficace de faire *?*
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer le degré d'efficacité.

		pas du tout efficace	peu efficace	efficace	tout à fait efficace
a)	répéter l'exercice ou reprendre l'activité de nombreuses fois	❑	❑	❑	❑
b)	faire des activités ou des exercices proches, du même genre	❑	❑	❑	❑
c)	demander une explication aux enseignants	❑	❑	❑	❑
d)	regarder ou écouter les explications des enseignants	❑	❑	❑	❑
e)	demander une explication à un-e camarade	❑	❑	❑	❑
f)	se décrisper et ne pas forcer, cela viendra bien par la suite	❑	❑	❑	❑
g)	travailler avec des camarades qui ont des difficultés semblables	❑	❑	❑	❑
h)	travailler avec des camarades qui réussissent bien	❑	❑	❑	❑
i)	faire des exercices supplémentaires en dehors des cours	❑	❑	❑	❑
j)	retravailler les bases, les choses ou le-s chapitre-s mal compris	❑	❑	❑	❑

33. Durant les leçons de <u>biologie</u>, à quelle fréquence ceci se passe-t-il ?
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer la fréquence.

		toujours	assez souvent	quelquefois	jamais
a)	le maître nous montre comment réaliser un schéma, un graphique	❑	❑	❑	❑
b)	nous prenons des notes au tableau noir	❑	❑	❑	❑
c)	nous avons des épreuves ou des tests	❑	❑	❑	❑
d)	nous travaillons individuellement d'après des fiches ou des manuels	❑	❑	❑	❑
e)	nous faisons des recherches	❑	❑	❑	❑
f)	nous travaillons par deux ou par petits groupes	❑	❑	❑	❑
g)	nous utilisons les faits de la vie quotidienne dans la résolution de problèmes	❑	❑	❑	❑
h)	le maître nous donne des devoirs	❑	❑	❑	❑
i)	le maître contrôle nos devoirs	❑	❑	❑	❑
j)	nous faisons des expériences	❑	❑	❑	❑
k)	nous préparons des exposés	❑	❑	❑	❑
l)	nous présentons les résultats de nos recherches à nos camarades	❑	❑	❑	❑
m)	le maître nous contrôle sur ce que nous avons appris pendant les leçons précédentes	❑	❑	❑	❑
n)	le maître nous donne des explications sur des règles et des définitions	❑	❑	❑	❑
o)	nous discutons un problème pratique tiré de la vie quotidienne	❑	❑	❑	❑
p)	le maître nous interroge sur ce que nous savons déjà à propos d'un nouveau sujet	❑	❑	❑	❑
q)	nous lisons le manuel pendant que le maître nous en parle	❑	❑	❑	❑
r)	nous essayons de faire un exercice à propos d'un nouveau sujet	❑	❑	❑	❑

34. Quelles sont d'après toi les principales compétences à acquérir en <u>français</u> ?
Mets une croix à chaque ligne pour indiquer ton degré d'accord.

		tout à fait d'accord	d'accord	pas d'accord	pas du tout d'accord
a)	comprendre et utiliser ce qu'on lit	❑	❑	❑	❑
b)	savoir s'exprimer oralement	❑	❑	❑	❑
c)	savoir écrire un texte	❑	❑	❑	❑
d)	savoir analyser des phrases	❑	❑	❑	❑
e)	savoir argumenter et défendre son point de vue	❑	❑	❑	❑
f)	acquérir une bonne orthographe	❑	❑	❑	❑
g)	enrichir son vocabulaire	❑	❑	❑	❑
h)	savoir résumer	❑	❑	❑	❑
i)	savoir raconter une histoire	❑	❑	❑	❑
j)	savoir participer à un débat	❑	❑	❑	❑
k)	savoir expliquer quelque chose par écrit	❑	❑	❑	❑
l)	savoir apprécier la poésie	❑	❑	❑	❑
m)	savoir rédiger un compte rendu	❑	❑	❑	❑
n)	savoir structurer un texte	❑	❑	❑	❑
o)	savoir utiliser correctement la ponctuation	❑	❑	❑	❑
p)	savoir analyser et interpréter des textes	❑	❑	❑	❑
q)	savoir mener une interview	❑	❑	❑	❑
r)	savoir prendre des notes	❑	❑	❑	❑
s)	savoir élaborer un dossier	❑	❑	❑	❑
t)	savoir trouver rapidement une information dans un texte	❑	❑	❑	❑
u)	savoir relire et corriger ses textes	❑	❑	❑	❑
v)	savoir éviter des répétitions dans les textes	❑	❑	❑	❑
w)	savoir utiliser les temps des verbes	❑	❑	❑	❑
x)	savoir lire à haute voix	❑	❑	❑	❑

◆ **35. J’apprends mieux si ...**

Mets une croix à chaque ligne pour indiquer ton degré d’accord.

	tout à fait d’accord	d’accord	pas d’accord	pas du tout d’accord
a) je réfléchis seul-e	❑	❑	❑	❑
b) j’écoute ce que dit le maître	❑	❑	❑	❑
c) je travaille en groupe	❑	❑	❑	❑
d) je travaille à deux	❑	❑	❑	❑
e) j’essaie de faire les choses par moi-même	❑	❑	❑	❑

36. Et toi, comment te vois-tu ?

Mets une croix à chaque ligne pour indiquer à quel degré la phrase te décrit.

		tout à fait	plutôt bien	plutôt mal	pas du tout
a)	je sais m'adapter aux exigences des enseignants	❑	❑	❑	❑
b)	je sais bien rédiger	❑	❑	❑	❑
c)	je suis ponctuel-le, je respecte les horaires	❑	❑	❑	❑
d)	je suis à l'aise dans les contacts avec les gens	❑	❑	❑	❑
e)	je suis en bonne forme physique	❑	❑	❑	❑
f)	je suis un bon élève / une bonne élève	❑	❑	❑	❑
g)	je suis capable de tenir des délais	❑	❑	❑	❑
h)	je sais me mettre d'accord avec les autres	❑	❑	❑	❑
i)	je suis capable de comprendre rapidement ce qui est demandé	❑	❑	❑	❑
j)	je sais bien m'exprimer	❑	❑	❑	❑
k)	je me débrouille facilement tout-e seul-e	❑	❑	❑	❑
l)	j'ai de l'intuition	❑	❑	❑	❑
m)	je suis capable d'exécuter rapidement ce qui est demandé	❑	❑	❑	❑
n)	j'ai de bonnes connaissances en allemand	❑	❑	❑	❑
o)	j'ai l'esprit pratique	❑	❑	❑	❑
p)	je m'implique dans le travail scolaire	❑	❑	❑	❑
q)	je suis sûr-e de moi	❑	❑	❑	❑
r)	j'ai de bonnes connaissances en mathématiques	❑	❑	❑	❑
s)	je suis ambitieux / ambitieuse	❑	❑	❑	❑
t)	je suis ordonné-e, méthodique	❑	❑	❑	❑
u)	je suis persévérant-e même en cas d'échec	❑	❑	❑	❑
v)	je suis habile de mes mains	❑	❑	❑	❑
w)	j'ai de bonnes connaissances en français	❑	❑	❑	❑
x)	j'ai de la facilité à apprendre une matière nouvelle	❑	❑	❑	❑
y)	j'ai de la facilité à mémoriser	❑	❑	❑	❑
z)	je suis capable de faire des progrès	❑	❑	❑	❑
z')	j'ai l'esprit logique	❑	❑	❑	❑

◆ **37. Dans l'ensemble, es-tu satisfait-e de ce que tu fais à l'école ?**
Mets une croix dans la case qui correspond le mieux à ton choix.

❑ très satisfait-e ❑ assez satisfait-e ❑ peu satisfait-e ❑ pas du tout satisfait-e

◆ **38. J'aime aller à l'école ...**
Mets une croix dans la case qui correspond le mieux à ton choix.

❑ beaucoup ❑ assez ❑ pas vraiment ❑ pas du tout

◆ Remarques :

.....
.....
.....
.....
.....

MERCI D'AVOIR RÉPONDU À CE QUESTIONNAIRE

Annexe 2-III

Un cas particulier : le Collège de la Gradelle[1]

Ce collège est un des deux établissements ayant la particularité de réunir en 7e deux systèmes différents : l'un en sections, l'autre en classes d'orientation (qui s'apparentent aux classes hétérogènes). Le questionnaire a été soumis à tous les élèves de 7e de ce collège, ce qui représente un échantillon de 186 élèves. Toutefois, il fait l'objet d'une analyse séparée car le niveau socioprofessionnel de sa population de référence est nettement plus élevé que celui des autres établissements analysés. De plus, la proportion d'élèves de niveau GP y est plus faible que dans la plupart des collèges.

Il nous a paru malgré tout intéressant de relever quelques résultats marquants et de comparer les représentations et le vécu d'élèves provenant d'un même collège dans des conditions un peu différentes. Les classes d'orientation (O), bien que similaires aux classes hétérogènes, présentent trois particularités :

- les élèves regroupés dans ces classes ont été préalablement orientés dans une filière (LS ou GP), puis attribués aléatoirement à ce type de regroupement ; ils connaissent donc leur niveau scolaire de départ ;

- de plus, si la plupart du temps les élèves sont ensemble, pendant quelques heures dites « éclatées » (2 en français, 2 en mathématiques et 1 en allemand), ils travaillent selon leur niveau ou leurs besoins ;

- enfin, ces classes comprennent 20 élèves, dont 3 de niveau GP en moyenne.

Nous avons choisi de considérer qu'il y avait trois contextes différents, correspondant à trois situations d'apprentissages scolaires : les classes de LS, celles de GP et celles d'orientation (et non d'un côté un système en sections et de l'autre des classes d'orientation) et de comparer les réponses des élèves dans ces trois contextes. Plus encore que dans l'enquête principale, les classes d'orientation ressemblent à des LS. C'est pourquoi, ce sont les classes de GP qui donnent lieu aux plus grandes différences. Voici la composition de l'échantillon.

Filière	**% (N)**	**Regroupements**
Latine	23.1% (43)	LS : 47.8% (89)
Scientifique	24.7% (46)	
Générale	15.1% (28)	GP : 15.6% (29)
Pratique	0.5% (1)	
Orientation	36.6% (68)	O : 36.6% (68)
Total	100.0 (186)	100.0%

Pour résumer les résultats les plus marquants, nous nous intéresserons aux points pour lesquels la GP se démarque des LS et des O, ceux où la O se détache de la LS et enfin, ceux où la O ne diffère pas là où l'on aurait pu s'y attendre.

[1] Ce texte est le résumé du rapport d'analyse qui sera adressé à la direction du Collège.

Quand la GP se démarque des LS et des O

Comme on a pu le voir dans l'échantillon principal, regrouper des élèves relativement faibles et souvent peu motivés dans une même classe a des effets sur le climat de classe, et notamment la discipline, ce que confirment les réponses des élèves de GP. Selon ceux-ci, il y a plus souvent du bruit et du désordre et ils signalent un peu plus fréquemment qu'ils n'écoutent pas quand le maître parle. Un quart d'entre eux attribuent à ce mauvais climat de classe un effet négatif sur leur travail scolaire. Par ailleurs, l'adaptation de l'enseignement à leurs difficultés n'a pas toujours les effets optimaux escomptés. Ainsi, ils semblent avoir un peu plus de peine à répondre aux questions posées par le maître ou à faire leur travail rapidement ; ils doivent faire des efforts. Par contre, ils sont sensibles à l'adaptation par les maîtres du niveau d'exigences à leurs capacités : la majorité d'entre eux trouve la 7e aussi facile, voire plus facile, que la 6e (alors qu'elle apparaît plus difficile aux LS) et leurs résultats leur paraissent nettement meilleurs qu'au primaire. De plus, leur intérêt et leur plaisir à faire leur travail scolaire semble encore plus important que celui de leurs camarades de LS et de O.

Appartenir à une classe de GP a une influence non négligeable sur la perception des élèves en matière d'orientation. Une des raisons le plus fréquemment choisies pour expliquer leur orientation en GP est un motif négatif : « j'avais trop de difficultés dans certaines branches pour envisager une autre orientation ». Concernant les possibilités de réorientation en 8e, le transfert de 7e G en 8e L ou S leur paraît difficile, voire impossible (tout comme pour leurs camarades de GP de l'échantillon principal). Toutefois, sans doute parce qu'ils sont plus concernés, le passage de 7e G en 8e M leur semble plus du domaine de l'utopie qu'aux élèves de LS ou de O. Pour leur avenir au postobligatoire, l'entrée en apprentissage ou à l'Ecole de commerce est plus souvent citée que dans les classes LS ou O, ce qui montre une certaine anticipation des débouchés relativement limités qui se présenteront à eux en fin de Cycle d'orientation.

Encore plus que les LS, ils ont une représentation relativement traditionnelle des facteurs de réussite à l'école. Pour le passage au postobligatoire, ils ont tendance à attribuer encore plus souvent que leurs camarades une importance déterminante aux mathématiques et à l'allemand. Par ailleurs, ils retiennent en plus grand nombre l'effort ou le travail fourni comme causes de la réussite scolaire.

Quand la O se démarque de la LS

Bien que les classes d'orientation soient composées majoritairement d'élèves de type LS, il semble y régner un climat légèrement différent si l'on en croit certaines réponses des élèves. Ainsi, dans ces classes O, les élèves estiment plus fréquemment que l'on pose des questions intéressantes et que l'on parvient à donner des réponses, comme si l'ambiance était plus stimulante.

La LS paraît remplir en outre, plus que la O, une fonction de préparation et sélection « prégymnasiales ». On peut en voir un indice dans le fait que les élèves de LS estiment leurs résultats scolaires de 7e moins bons que ceux de sixième, ce qui est moins le cas dans les classes d'orientation. Par ailleurs, ces derniers auraient plus tendance à se contenter de fournir les efforts nécessaires, sans plus. Il semblerait que les enseignants des classes O aient fait une « suradaptation » du niveau de la classe, en baissant le niveau d'exigence d'un cran, en fonction des trois élèves « faibles » qui s'y trouvent.

Pour les branches qui jouent un rôle important dans la réussite au Cycle d'orientation, si l'on peut observer la même hiérarchie dans les deux types de classe (O et LS), à savoir le français, les mathématiques et l'allemand, le français occupe une place encore plus grande chez les LS. Ceci pourrait être en partie attribuable à un niveau d'exigences accru en LS dans cette discipline. Le français dans les classes O garde la même importance que dans les LS alors que dans les classes hétérogènes des collèges à niveaux et options, le français n'a pas le même statut dans l'orientation en fin de 7e. De toute façon, les élèves de O vont se retrouver dans les mêmes classes. C'est probablement pour cette raison également qu'on ne retrouve pas l'écart observé entre les deux types d'établissements dans l'enquête principale (dans le système à niveaux et options, les mathématiques et l'allemand occupaient une place prépondérante en raison du rôle joué en fin d'année dans l'orientation).

Enfin, consultés sur les méthodes de travail qui leur semblent les plus efficaces, les O encore plus souvent que leurs camarades de LS estiment qu'ils apprennent mieux s'ils travaillent en groupe.

Quand le fonctionnement de la O ne confirme pas les attentes

En réunissant des élèves de niveaux différents dans une même classe, on aurait pu s'attendre à un certain ennui de la part d'élèves moyens/forts, ce qui ne se confirme pas dans notre enquête. La majorité des élèves, et ceci encore plus en O que dans les autres filières, se dit intéressée par le travail effectué en classe, même si un peu moins de la moitié d'entre eux avouent s'ennuyer à certains moments parce qu'ils apprennent plus vite que les autres ; mais ceci est vrai aussi pour deux élèves sur cinq en LS. Les élèves de O n'ont pas plus que les autres le sentiment d'apprendre des choses dont ils ne voient pas l'utilité. Leur degré de satisfaction par rapport à l'école, globalement positif, est d'ailleurs le même que celui de leurs camarades.

Comme dans l'échantillon principal, les relations sociales et le travail en groupe ne sont pas plus valorisés dans un type de classe que dans l'autre. L'entraide se pratique partout : les élèves aiment travailler en groupe, aider les autres à travailler, apprendre des choses importantes grâce à eux.

En guise de conclusion

Si la classe d'orientation dans l'ensemble se différencie peu de la LS, ce qui est normal compte tenu de sa composition, elle semble avoir des effets positifs sur les élèves, notamment les plus faibles. En effet, on ne retrouve pas les effets négatifs observés dans les classes de GP de cet établissement, à savoir des problèmes de disciplines et de motivation et un sentiment relativement négatif face à l'orientation et aux possibilités de réorientation ascendante en 8^{e}. La classe d'orientation semble éviter ces écueils en conservant un certain niveau d'exigences et un rythme de travail proches de ceux de LS, ce qui a notamment pour effet que les élèves ayant des capacités différentes ne s'ennuient pas. Ceci est probablement dû à l'existence d'heures éclatées dans trois disciplines importantes qui permettent d'adapter dans une certaine mesure l'enseignement aux aptitudes et intérêts d'élèves de niveaux différents.

***

IV. LE CYCLE D'ORIENTATION ET L'HÉTÉROGÉNÉITÉ AU 7E DEGRÉ : L'AVIS DES PARENTS D'ÉLÈVES

François Rastoldo, avec la collaboration de Jean-Marc Jaeggi

1. Démarche et présentation du questionnaire

Dans le cadre de la recherche sur l'introduction de l'hétérogénéité en 7e dans toutes les classes du Cycle d'orientation, nous voulions connaître la manière dont les parents d'élèves se positionnent face à cette question. Quelles sont leurs opinions, leurs aspirations, leurs objections ? Quels regards portent-ils sur la 7e du Cycle d'orientation et plus particulièrement sur la 7e hétérogène ?

Un questionnaire a été élaboré à cet effet ; il portait sur l'information que les parents avaient reçue de la part du Cycle d'orientation, sur l'adaptation de leur enfant à cette école, leurs attentes par rapport au Cycle d'orientation, leurs opinions sur la 7e hétérogène et leurs opinions sur différentes structures du 7e degré[1].

Au total, près de 3000 questionnaires ont été envoyés au mois de mai 1999 à des parents correspondant aux critères suivants[2] :

- des parents ayant un enfant en 6e primaire et s'orientant l'année suivante dans un collège à sections,

- des parents ayant un enfant en 6e primaire et s'orientant l'année suivante dans une 7e hétérogène,

- des parents ayant un enfant en 7e du Cycle d'orientation dans un collège à sections,

- des parents ayant un enfant en 7e du Cycle d'orientation dans une classe hétérogène.

Nous avons interrogé la totalité des parents d'enfants de 6e et de 7e s'orientant ou étant dans une classe hétérogène ; pour les parents d'enfants de 6e et 7e s'orientant ou étant dans un collège à sections, nous avons composé un échantillon en contrôlant le niveau social des parents, la nationalité, le sexe, l'âge d'arrivée à Genève et, le cas échéant, la section au Cycle d'orientation de l'enfant.

Environ 60% des questionnaires nous ont été retournés (soit 1745), ce qui constitue un taux de réponses exceptionnellement élevé et donne un premier résultat, à savoir la forte attention que les parents portent au fonctionnement de l'école fréquentée par leur enfant et leur intérêt à exprimer leurs avis. Globalement, la population des répondants est comparable à la population de référence de cette enquête sur les variables que nous avions contrôlées (citées précédemment). En conséquence, nous pouvons faire l'hypothèse que les réponses que nous avons obtenues reflètent assez fidèlement les opinions et positions des parents d'élèves de 6e primaire et de 7e du Cycle d'orientation.

La suite de ce chapitre présente les résultats de ce questionnaire. Tous ne seront pas commentés ; nous n'avons retenu que ceux qui sont susceptibles d'éclairer la problématique de la 7e hétérogène au Cycle d'orientation. Certains aspects du questionnaire donnent cependant des informations intéressantes sur d'autres dimensions, justes effleurées dans ce document ; par exemple la vision du Cycle d'orientation qu'ont les parents d'élèves de 6e primaire. Aussi, des analyses complémentaires pourront-elles faire l'objet d'exploitations ultérieures. En outre, certaines questions n'ont pas été systématiquement analysées dans ce document. Etant redondantes avec d'autres, elles n'apportent pas d'informations supplémentaires.

[1] Le questionnaire complet est présenté en annexe.

[2] Une fiche technique concernant la passation du questionnaire est présentée en annexe.

2. Position des parents face au Cycle d'orientation

Nous avons posé des questions sur l'information que les parents d'élèves recevaient du Cycle d'orientation, sur l'adaptation de leur enfant à cette nouvelle école, leurs craintes éventuelles et leurs attentes. Nous voulons ainsi mettre en évidence la manière dont les parents se situent par rapport à cette école, et plus particulièrement, dans le cadre de notre problématique, savoir si les parents d'élèves des collèges à sections sont, face à l'école, dans une situation similaire ou différente des parents d'élèves des classes hétérogènes, d'un point de vue global.

2.1 L'information reçue au Cycle d'orientation

(Question 1 : Comment jugez-vous l'information reçue au Cycle d'orientation ?)

Globalement, les parents d'élèves sont satisfaits de l'information qu'ils ont reçue du Cycle d'orientation au sujet du fonctionnement de l'école et des résultats scolaires de leur enfant (ce second point ne concernant que les parents d'élèves de 7e année). Moins de 10% des parents d'élèves estiment ces informations insuffisantes.

L'information sur le fonctionnement du Cycle d'orientation et sur les résultats de leur enfant (pour les parents d'élèves du 7e degré) sont appréciés globalement de manière identique, quel que soit le système scolaire dans lequel se trouve l'élève (sections ou classes hétérogènes). Les réponses ne diffèrent pas non plus en fonction du degré scolaire de l'enfant (pour les informations sur le fonctionnement du Cycle d'orientation), de sa nationalité et de la catégorie socioprofessionnelle des parents. La seule différence significative provient de l'appréciation des résultats scolaires de l'enfant estimés par les parents. L'information semble moins satisfaisante lorsque les parents déclarent que leur enfant a des résultats scolaires moyens ou insuffisants, ce qui peut provenir d'un besoin accru d'information pour les parents d'élèves ayant quelques difficultés scolaires, ou de l'expression d'une distanciation d'avec l'école pour les parents qui voient leur enfant insuffisamment qualifié par cette dernière.

Concernant les informations relatives à l'orientation de leur enfant pour l'année suivante, la situation est moins bonne. Environ un cinquième des parents d'élèves jugent cette information insuffisante. Cette proportion est importante dans la mesure où elle indique qu'un nombre non négligeable de parents d'élèves n'estiment pas avoir les connaissances souhaitables pour, en partenariat avec l'école, orienter leur enfant au début de sa scolarité secondaire.

Ce déficit d'information n'est pas ressenti également par les différentes catégories de parents que nous avons constituées ; des différences existent, elles sont de faible ampleur mais significatives. Ce sont les parents d'élèves fréquentant les collèges à sections qui estiment davantage que l'information sur l'orientation est déficitaire. On peut faire l'hypothèse que les collèges à niveaux et options sont plus sensibles à l'information qu'ils donnent aux parents, étant donné la relative complexité du système aux degrés 8 et 9 (combinaisons de niveaux et d'options découplées entre elles) ; dans les collèges à sections, le système étant plus simple, on peut avoir l'impression qu'il y a moins d'éléments à expliciter.

Cette appréciation se différenciée aussi selon le degré scolaire de l'enfant. L'information donnée aux élèves terminant la 6e primaire semble plus satisfaisante que celle donnée à la fin du 7e degré. Les parents semblent indiquer ainsi qu'en fin de 7e, les décisions d'orientation sont insuffisamment explicitées. Peut-être relèvent-elles trop d'un fonctionnement « automatique » de l'institution ou l'école surestime-t-elle la « durée de vie » de l'information qu'elle délivre aux élèves entrant au Cycle d'orientation. Une autre hypothèse est que ces réserves sur le niveau d'information marquent un désaccord des parents avec l'orientation effective de leur enfant après le 7e degré. Hypothèse corroborée par le fait que ce niveau d'information est plus sévèrement jugé par les parents dont les enfants ont des résultats scolaires jugés moyens ou insuffisants (indépendamment du système des sections ou des classes hétérogènes), ce qui semble indiquer une situation de décalage entre les orientations scolaires et les attentes des parents lorsque l'enfant est dans une situation scolaire difficile, ou encore une manifestation indirecte d'un mécontentement à l'égard de l'école.

En outre, les parents de nationalité suisse ont un jugement plus sévère, estimant davantage un déficit d'information à propos de l'orientation scolaire.

2.2 L'adaptation à l'entrée au Cycle d'orientation

(Pour les parents d'élèves de 7e, question 2.1 : Depuis le début de la 7e comment votre enfant s'est-il adapté au Cycle d'orientation ? Et question 2.2 : Selon vous comment cette adaptation s'est-elle faite ? Pour les parents d'élèves de 6e, question 2 : Avez-vous des inquiétudes pour l'entrée de votre enfant au Cycle d'orientation ?)

A la question globale posée aux parents d'élèves de 7e année sur l'adaptation au Cycle d'orientation, ils répondent pour près de 70% d'entre eux qu'elle s'est faite sans difficulté. Un quart déclare quelques difficultés au début de l'année et seulement 6% que ces difficultés ont continué tout au long de l'année. On a l'image d'une entrée dans le secondaire I plutôt paisible une fois passée pour certains l'adaptation à la nouveauté de l'école. Cette transition n'est pas jugée différemment selon que l'élève entre dans une 7e hétérogène ou dans un collège à sections. Toutefois, cette adaptation est moins facile pour les élèves dont les résultats scolaires sont moins bons ; ce n'est aucunement surprenant. En revanche, on remarque que l'adaptation est plus difficile pour les élèves issus des milieux sociaux moins favorisés, et surtout s'ils sont de nationalité étrangère. Pour ceux-ci le passage de l'école primaire au Cycle d'orientation semble être plus difficile à négocier, peut-être ont-ils moins de repères pour s'adapter facilement à ce nouvel environnement.

Lorsqu'on détaille cette adaptation en différents thèmes, on peut faire le même constat global. La majorité des parents d'élèves déclarent que l'adaptation au Cycle d'orientation n'a pas posé de difficulté majeure ou, pour les parents qui vont envoyer au Cycle d'orientation leur enfant l'année prochaine, ils ne s'attendent pas à de grandes difficultés, et ceci pour l'ensemble des questions posées.

Cependant derrière ce constat global, des différences existent selon les thèmes abordés. Nous pouvons regrouper ces thèmes en trois catégories : 1. le climat de l'école, 2. les exigences scolaires et 3. l'organisation de la vie scolaire du Cycle d'orientation.

Inquiétudes ou difficultés concernant l'adaptation de l'enfant au Cycle d'orientation

			Difficultés/inquiétudes	
Thèmes regroupés	**Libellés des items**	**Moyennes[3]**	**% pas du tout**	**% beaucoup**
Climat de l'école	**Climat régnant au Cycle d'orientation**	2.36	24.8	16.4
Exigences scolaires	**Organisation du travail**	2.18	27.6	8.5
	Nombre d'épreuves à effectuer	2.12	24.1	5.3
	Difficulté du travail scolaire exigé	2.07	29	4
	Devoirs à la maison	2.06	31.7	6.1
Organisation de la vie scolaire	**Adaptation à de nombreux professeurs**	1.85	40.4	3.2
	Nombre et diversité des disciplines enseignées	1.73	44.9	1.5
	Compréhension du fonctionnement du CO	1.72	45.7	1.3
	Trajets maison - école	1.67	56.2	3.8

Echelle : 1 = « non, pas du tout », 2 = « non, pas vraiment », 3 = « oui, un peu », 4 = « oui, beaucoup ».

[3] Les réponses sont distribuées sur une échelle en plusieurs dimensions (détaillée au bas de chaque tableau). Pour une présentation synthétique, les réponses globales sont qualifiées par la moyenne des différentes réponses, permettant de calculer une sorte de « score » pour chaque item. Ce type de regroupement fait l'hypothèse d'une équidistance entre chaque terme de l'échelle des réponses. Cependant ces moyennes ont toujours été comparées aux distributions entières, afin de vérifier que ce calcul n'induisait pas de fausses interprétations. En outre, les analyses permettant de discriminer les réponses sont faites sur l'ensemble de la distribution.

Le climat régnant au Cycle d'orientation est l'élément qui cause le plus de difficultés ou de soucis du point de vue des parents. Ces réponses sont d'ailleurs fréquemment assorties de commentaires relevant les phénomènes de violence, d'insécurité, de manque d'encadrement et de discipline. *« Nous avons des inquiétudes au sujet de la drogue, du racket et de la violence »* (parents de 6e primaire) ; *« Le climat au Cycle d'orientation souffre d'une mauvaise réputation (violence, racket, … »* (parents de 6e primaire) ; *« Trop de violence, pas assez de discipline au Collège X »* (parents de 7e du CO) ; *« Difficultés à cause de la violence et du mauvais comportement de certains élèves. Les profs sont démunis face aux problèmes (peu de sanctions possibles) »* (parents de 7e du CO).

Ensuite apparaissent les items relatifs aux exigences du travail scolaire, tel que le nombre d'épreuves, la difficulté du travail scolaire, les devoirs à domicile. Ces items soulèvent quelques difficultés ou suscitent quelques appréhensions, mais dans une moindre mesure.

Les thèmes se rapportant à l'organisation de la vie scolaire (adaptation à la diversité des disciplines enseignées et à plusieurs enseignants, trajets entre l'école et le domicile, compréhension du fonctionnement du Cycle d'orientation), en revanche, ne semblent soulever des craintes ou des difficultés qu'à un nombre marginal de parents d'élèves.

Si l'on compare les parents d'élèves qui ont leur enfant dans une 7e hétérogène ou une 7e à sections (ou qui vont fréquenter telle ou telle 7e), il n'y a pas de différence dans leur appréhension du système.

En revanche, les différences entre parents d'élèves de 6e et de 7e sont importantes. Sur l'ensemble des thèmes abordés, les parents d'élèves de 6e ont un niveau d'inquiétude plus élevé que le niveau des difficultés réellement rencontrées par les parents de 7e. On observe une sorte de surestimation des difficultés d'adaptation de la part des parents de 6e. Difficultés d'adaptation qui ne se confirment pas, pour une part, aux dires des parents qui ont réellement vécu l'adaptation de leur enfant au Cycle d'orientation.

Les différences les plus importantes concernent le climat de l'école, qui suscite d'assez larges inquiétudes chez les parents d'élèves de 6e, alors que ce souci n'apparaît que comme une difficulté relativement peu importante pour ceux de 7e. Viennent ensuite les différences relatives à l'organisation de la vie scolaire. Les parents de 6e appréhendent davantage les difficultés d'adaptation à l'école secondaire régie par des règles différentes de l'école primaire, alors que les parents de 7e disent que cette adaptation n'est pas problématique. Pour les considérations sur le travail scolaire, les positions entre parents de 6e et de 7e, si elles restent significativement différentes, sont plus proches. Les difficultés d'adaptation au travail et aux exigences scolaires, bien qu'un peu surestimées par les parents de 6e, restent la source majeure des problèmes d'adaptation des élèves entrant à l'école secondaire.

Dans le même ordre d'idées, les parents qui ont un autre enfant qui a déjà passé par le Cycle d'orientation (ou qui le fréquente actuellement) déclarent (ou appréhendent) moins souvent des difficultés d'adaptation que ceux pour qui cette expérience est nouvelle, et ceci dans les trois thèmes présentés dans le tableau : climat de l'école, exigences scolaires et organisation de la vie scolaire. Ce résultat confirme en partie le précédent, montrant que, pour les parents, l'expérience directe d'un enfant fréquentant le Cycle d'orientation permet de dissiper un certain nombre d'appréhensions ou d'éviter des difficultés à propos de l'adaptation à cette nouvelle école.

En regard des performances scolaires estimées par les parents, les difficultés d'adaptation (ou les craintes de difficultés d'adaptation) se retrouvent assez logiquement hiérarchisées dans les deux dimensions du tableau concernant les exigences scolaires et, dans une moindre mesure, l'organisation de la vie scolaire. Lorsque les parents décrivent les résultats scolaires de leur enfant comme moyens ou insuffisants, ils sont plus nombreux à décrire (ou à craindre) des difficultés d'adaptation. Les parents d'élèves de Générale ou de Pratique (pour les collèges à sections) relèvent de même plus fréquemment des difficultés d'adaptation.

Selon le milieu social ou la nationalité des élèves, la situation est également différente dans la phase d'adaptation au Cycle d'orientation : plus on descend dans l'échelle sociale, plus les appréhensions et les difficultés sont grandes, et les élèves de nationalité étrangère sont d'autant plus sujets à ces difficultés. Relevons que la nationalité et l'origine sociale des élèves ne sont pas deux dimensions

indépendantes. En effet, à Genève, dans l'école publique, les élèves de nationalité étrangère appartiennent plus fréquemment que les Suisses à des milieux sociaux moins favorisés.

2.3 Les attentes des parents par rapport au Cycle d'orientation

(Question 3 : Quelles sont vos attentes par rapport au Cycle d'orientation ?)

Concernant les attentes vis-à-vis du Cycle d'orientation, la plupart des parents les jugent toutes prioritaires ou importantes. Ils sont peu nombreux à en juger certaines de moindre importance. Ce résultat n'est pas surprenant ; cependant, on peut sur la base des réponses classer ces attentes par ordre de priorité.

Attentes des parents par rapport au Cycle d'orientation

			Objectifs	
Thèmes regroupés	**Libellés des items**	**Moyennes**	**% prioritaire**	**% moins important**
Développement des compétences et des connaissances	**Acquérir des méthodes de travail**	1.4	62.7	2.4
	Acquérir le goût d'apprendre	1.43	60.4	3.7
	Développer des capacités de raisonnement	1.43	58.8	1.6
	Acquérir une bonne culture générale	1.45	59	3.8
	Se développer selon ses capacités	1.47	57.4	4.2
	Développer l'autonomie	1.47	57.1	4.1
Préparation à l'orientation	**S'orienter dans une filière scolaire correspondant à ses capacités**	1.5	56.3	5.9
	Se préparer à la vie professionnelle	1.69	49.3	18.2
Développement de compétences sociales	**Développer des compétences de communication**	1.71	38.1	9.3
	Développer le jugement et le sens critique	1.71	37.4	8.7
	Se sensibiliser au civisme et à la vie en société	1.79	31.5	10.8
	Développer l'esprit de solidarité et de collaboration	1.82	27.9	10.4

Echelle : 1 = « objectif prioritaire », 2 = « objectif important », 3 = « objectif un peu moins important ».

Ces attentes peuvent être hiérarchisées par domaine. Les six les plus importantes concernent le développement des compétences et des connaissances des élèves ; viennent ensuite les attentes concernant l'orientation, et en fin de liste celles se rapportant à des compétences sociales. Concernant les deux items se rapportant à l'orientation : celui relatif à l'orientation dans une filière scolaire correspondant aux capacités de l'élève a un degré d'importance à peu près équivalent aux items liés au développement des compétences et des connaissances. Ils relèvent probablement d'une dimension commune : le désir des parents que leur enfant réussisse. La préparation à la vie professionnelle apparaît, en contraste, moins crucial à ce stade de la scolarité. Ce classement, somme toute peu surprenant, nous paraît important à retenir. Il nous permettra de qualifier les opinions des parents concernant la classe hétérogène dans la mesure où elles portent sur les mêmes dimensions.

Par rapport à cette question, on constate aussi une similitude des réponses des parents selon que leur enfant fréquente une classe hétérogène ou une classe à sections. Les réponses des parents d'élèves de

6e sont de même nature que celles des parents de 7e. Les seules différences concernent l'orientation dans une filière scolaire correspondant aux capacités des élèves et, dans une moindre mesure, le développement de l'esprit de solidarité et de collaboration, objectifs jugés un peu plus importants par les parents d'élèves de 7e.

Les distinctions entre ces différents objectifs sont plus importantes selon l'estimation faite par les parents des résultats scolaires de leur enfant. Les objectifs de développement des compétences et connaissances scolaires, le développement du sens critique ainsi que l'orientation dans une filière adaptée aux capacités de l'enfant sont plus valorisés par les parents jugeant les résultats de leur enfant très bons, alors que pour les parents qui trouvent les résultats scolaires de leur enfant moyens ou insuffisants, l'accent est davantage mis sur la préparation à la vie professionnelle. En observant la section fréquentée par l'élève pour ceux qui sont dans (ou se dirigent vers) un collège à sections, on retrouve la même distinction entre les élèves des sections Latine et Scientifique d'une part, Pratique et Générale d'autre part.

Ici aussi le milieu social de provenance ainsi que la nationalité influencent les réponses des parents d'élèves. Dans les milieux les plus favorisés et dans les familles de nationalité suisse, l'accent est mis sur les compétences scolaires ainsi que sur le développement du sens critique ; et inversement les milieux moins favorisés et les familles de nationalité étrangère mettent une plus grande priorité à la préparation à la vie professionnelle et au développement des compétences sociales.

Résumé

Pour les parents d'élèves, le niveau d'information, les attentes et appréhensions ne diffèrent pas selon que leur enfant fréquente une classe hétérogène ou une classe à sections, à l'exception du niveau d'information concernant l'orientation plus souvent jugé insuffisant dans les collèges à sections. Le fait d'avoir son enfant dans une classe hétérogène ou dans un collège à sections n'entraîne donc pas de position différente des parents face au Cycle d'orientation. Ce sont davantage des éléments comme le niveau scolaire de leur enfant, cas échéant la section qu'il fréquente, le milieu social, la nationalité ou encore le fait d'avoir un enfant qui va entrer au Cycle d'orientation ou qui vit dans cette école depuis un an déjà, qui modulent les réponses des parents. Relevons que ces différences de réponses sont à comprendre essentiellement comme des nuances mettant l'accent sur tels ou tels éléments dans un cadre général de bonne appréciation de l'école par les parents.

3. Opinions des parents d'élèves sur l'hétérogénéité au 7e degré

La suite du questionnaire porte sur l'organisation du 7e degré du Cycle d'orientation et particulièrement sur la problématique de la 7e hétérogène. Il s'agit de connaître les opinions des différentes catégories de parents que nous avons interrogés sur cette question, opinions globales sur les structures de la 7e (question 5) et opinions détaillées sur différents aspects soulevés par l'éventuelle introduction d'une 7e hétérogène dans l'ensemble des établissements du Cycle d'orientation (question 4). Outre les opinions générales exprimées, nous nous centrerons surtout sur les différences d'opinions selon que les répondants sont des parents d'élèves de 6e ou de 7e, scolarisés (ou allant être scolarisés) dans une classe hétérogène ou un collège à sections.

3.1. Les opinions face à la 7e hétérogène

(Question 4 : Quel est votre degré d'accord avec les opinions suivantes ?)

La question comprend 18 affirmations sur la 7e hétérogène et les parents d'élèves devaient dire s'ils étaient « d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas d'accord » ou s'ils n'avaient pas d'opinion pour chacune d'entre elles.

Chaque affirmation présente un aspect favorable ou défavorable à la 7e hétérogène. Par exemple : « les classes hétérogènes entraînent un nivellement par le bas », ou « les classes hétérogènes sont plus équitables, car tous les élèves reçoivent le même enseignement ». Selon ce critère la question était équilibrée (9 affirmations favorables et 9 défavorables à l'hétérogénéité en 7e). Ces affirmations portaient sur les apprentissages scolaires, l'orientation, la socialisation, la collaboration et l'équité.

3.1.1 Synthèse des prises de positions des parents d'élèves

Le tableau qui suit présente une synthèse des réponses des parents d'élèves sur ces affirmations pour les quatre catégories de parents à la base de cette enquête.

Tous les items présentent des opinions mettant en scène soit des avantages des classes hétérogènes, soit des oppositions, des réserves ou des désavantages de ces classes. Ce tableau décrit les réponses des parents d'élèves en termes de majorité de réponses en faveur ou en défaveur des classes hétérogènes.

De fait, pour chaque item, si une catégorie de parents est majoritairement d'accord avec un item favorable à l'hétérogénéité (par exemple, d'accord ou plutôt d'accord avec l'idée que *les classes hétérogènes sont plus équitables car tous les élèves reçoivent le même enseignement*) ou n'est pas d'accord avec une opinion défavorable à l'hétérogénéité (par exemple, pas d'accord ou plutôt pas d'accord avec l'idée que *les classes hétérogènes entraînent un nivellement par le bas*), cette catégorie de parents sera considérée comme **favorable** à l'hétérogénéité. A l'inverse, une catégorie de parents opposés à un item favorable à l'hétérogénéité ou d'accord à un item défavorable à l'hétérogénéité sera considérée comme **défavorable** à l'hétérogénéité. Lorsque les opinions ne sont pas tranchées et ne permettent pas de dégager clairement un avis majoritaire nous parlerons d'**avis partagés**.

Codification

Favorable majorité absolue :	Favorable aux classes hétérogènes (majorité absolue)
Favorable majorité relative :	Favorable aux classes hétérogènes (majorité relative)
Avis partagés :	Avis partagés (moins de 8% de différences entre favorable et défavorable, correspondant à la marge d'erreur de l'échantillonnage)
Défavorable majorité relative :	Défavorable aux classes hétérogènes (majorité relative)
Défavorable majorité absolue :	Défavorable aux classes hétérogènes (majorité absolue)

Les majorités relatives sont dues au nombre plus grand de parents qui ne prennent pas position sur certains items.

No	Libellé des affirmations	Parents d'élèves de 7e des classes hétérogènes	Parents d'élèves de 6e dont l'enfant va aller dans une 7e hétérogène	Parents d'élèves de 7e des classes à sections	Parents d'élèves de 6e dont l'enfant va aller dans un collège à sections
1	**Dans les classes hétérogènes, les élèves en difficulté sont stimulés par les bons élèves**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue
2	**Dans les classes hétérogènes, le rythme de travail est trop lent pour les meilleurs élèves**	Défavorable majorité absolue	Défavorable majorité absolue	Défavorable majorité absolue	Défavorable majorité absolue
3	**Les classes hétérogènes évitent les classes composées uniquement d'élèves en difficulté peu motivés pour le travail scolaire**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue
4	**Dans les classes hétérogènes, l'enseignement ne peut pas être adapté aux différences entre élèves**	Défavorable majorité absolue	Défavorable majorité relative	Défavorable majorité absolue	Défavorable majorité absolue
5	**Dans les classes hétérogènes, les bons élèves peuvent développer leurs connaissances en travaillant avec des élèves en difficulté (c'est en apprenant aux autres qu'on apprend soi-même)**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue
6	**Les classes hétérogènes donnent trop longtemps aux élèves l'illusion que toutes les orientations seront possibles**	Favorable majorité relative	Favorable majorité relative	Défavorable majorité absolue	Défavorable majorité absolue
7	**Les classes hétérogènes sont plus équitables car tous les élèves reçoivent le même enseignement**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Avis partagés	Favorable majorité absolue
8	**Dans les classes hétérogènes, les bons élèves manquent de stimulation**	Avis partagés	Défavorable majorité relative	Défavorable majorité absolue	Défavorable majorité absolue
9	**Dans les classes hétérogènes, les enseignants manquent de temps pour se consacrer aux élèves en difficulté**	Avis partagés	Défavorable majorité relative	Défavorable majorité absolue	Défavorable majorité absolue
10	**Les classes hétérogènes permettent d'éviter la dévalorisation des élèves en difficulté, regroupés dans des filières faibles**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue
11	**Les classes hétérogènes entraînent un nivellement par le bas**	Avis partagés	Avis partagés	Défavorable majorité absolue	Défavorable majorité relative
12	**Dans les classes hétérogènes, les élèves en difficulté risquent de se décourager facilement**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Avis partagés	Avis partagés
13	**Grâce à l'entraide et aux échanges, les classes hétérogènes stimulent les élèves moyens et faibles ou peu motivés**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue

14	**Dans les classes hétérogènes, les élèves en difficulté risquent d'être mis à l'écart par les autres**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Avis partagés	Favorable majorité absolue
15	**Des classes hétérogènes en 7e ont l'avantage de donner plus de temps pour décider de l'orientation**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue
16	**Dans les classes hétérogènes, le rythme de travail est trop rapide pour les élèves en difficulté**	Favorable majorité relative	Favorable majorité relative	Défavorable majorité relative	Défavorable majorité relative
17	**Les classes hétérogènes facilitent le passage entre l'école primaire et le Cycle d'orientation**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue
18	**Par des contacts et des collaborations entre enfants de milieux sociaux différents, les classes hétérogènes favorisent l'intégration sociale**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue

Dans une première analyse, nous pouvons observer pour chaque catégorie de parents d'élèves, où se situent les majorités de réponses et leurs concordances entre ces quatre populations. Si des majorités ne sont que relatives et, dans une certaine mesure, s'il n'est pas possible de dégager de majorité dans quelques cas, cela vient du fait que pour certains items une proportion relativement importante de parents ne se sont pas prononcés sur les affirmations proposées.

a) Les affirmations où tous émettent une opinion majoritairement favorable à la 7e hétérogène (8 items : No 1, 3, 5, 10, 13, 15, 17, 18)

Il s'agit des affirmations portant sur les aspects bénéfiques des classes hétérogènes dans le domaine de l'orientation au début du secondaire (items No 15 et 17), sur le fait que de telles classes évitent les effets de stigmatisation des élèves faibles dans des filières peu valorisantes ou peu motivantes (items No 3 et 10) et sur les effets bénéfiques, en terme d'apprentissage et d'intégration sociale, de la collaboration entre élèves de différents niveaux scolaires et de différents milieux sociaux au sein d'une même classe (items No 1, 5, 13 et 18).

b) Les affirmations plutôt en faveur de l'hétérogénéité mais suscitant des opinions partagées chez certains parents (3 items No 7, 12 et 14)

La plus grande équité des classes hétérogènes (item 7) est majoritairement approuvée par les parents d'élèves de 6e primaire (quelle que soit leur orientation l'année suivante, sections ou classes hétérogènes) et par les parents d'élèves de 7e hétérogène. Cependant, les parents des élèves des 7e à sections sont d'un avis beaucoup plus partagé ; sans pour autant rejeter cette affirmation, il n'y a pas de majorité d'opinion qui ressort. On retrouve cette même configuration à propos de l'affirmation prétendant que dans une 7e hétérogène, les élèves en difficulté seraient mis à l'écart par leurs camarades (item 14) ; les parents d'élèves de 6e la rejettent, ainsi que ceux des élèves de 7e hétérogène, mais les parents des élèves de 7e à sections sont dans l'expectative. Enfin, le découragement supposé des élèves en difficulté dans les classes hétérogènes (item 12) : si cette affirmation est repoussée par les parents dont l'enfant est (ou va aller) dans une classe hétérogène, elle partage passablement les parents d'élèves dont l'enfant est (ou va aller) dans un collège à sections.

c) Les affirmations où tous émettent une opinion majoritairement défavorable à la 7e hétérogène (2 items : No 2 et 4)

Deux soucis globalement partagés concernent d'une part la capacité à adapter l'enseignement en classe hétérogène aux différences entre élèves et, d'autre part, l'inadaptation des classes hétérogènes aux élèves les plus performants qui doivent (devraient) s'adapter à un rythme de travail trop lent.

d) Les affirmations plutôt en défaveur de l'hétérogénéité mais suscitant des opinions partagées chez certains parents (3 items No 8, 9 et 11)

La 7e hétérogène entraînant un nivellement par le bas (item no 11), où les bons élèves manquent de stimulation (item No 8) et les élèves en difficulté ne peuvent recevoir un soutien adéquat (item No 9) sont des affirmations approuvées par une majorité des parents d'élèves des collèges à sections, ainsi que par les parents d'élèves de 6e qui vont fréquenter une classe hétérogène (sauf pour l'item No 11). Les parents qui ont des enfants dans une 7e hétérogène ne donnent collectivement pas une réponse qui contredit ces craintes ; une moitié d'entre eux les partagent alors que l'autre moitié est d'un avis contraire (par ailleurs, nombreux sont ceux qui ne se prononcent pas sur ces questions).

e) Les affirmations qui opposent clairement les parents des élèves des classes à sections (ou qui vont y aller) de ceux des classes hétérogènes (ou qui vont y aller) (2 items : No 6 et 16)

Alors que les parents dont l'enfant fréquente (ou va fréquenter) une classe à sections estiment que la 7e hétérogène entretient trop de flou et d'illusions quant aux orientations ultérieures (item No 6) et que le rythme de travail en classe hétérogène sera trop soutenu pour les élèves en difficulté (item No 16), ceux qui « expérimentent » ce système ou qui « l'appréhendent » expriment une opinion inverse.

Si nous analysons ce tableau non plus en ligne mais en colonne, nous pouvons dégager quelques observations supplémentaires. Plus les parents d'élèves connaissent le fonctionnement des classes hétérogènes, plus ils y sont favorables. Les parents d'élèves qui ont fréquenté une classe hétérogène depuis près d'une année sont globalement beaucoup plus favorables à de telles classes que ceux qui ont un enfant qui a fréquenté une classe à sections durant cette même année. Pour les parents d'élèves de 6e primaire on constate le même phénomène, mais dans une moindre ampleur : les parents qui vont envoyer leur enfant dans une classe hétérogène sont plus favorables à de telles classes que ceux qui vont envoyer leur enfant dans un collège à sections. En conséquence la connaissance, l'expérimentation et l'anticipation d'une classe hétérogène permettent de lever certaines craintes que l'on trouve chez ceux pour qui ce système est étranger.

Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer les modulations des profils de réponses des différents types de parents d'élèves. D'une part, l'expérience de la classe hétérogène, ainsi que les informations que reçoivent les parents d'élèves de 6e dont les enfants vont aller dans de telles classes, prouvent à ces derniers de manière probante que la classe hétérogène en 7e est à même d'offrir à leur enfant une formation de qualité. Ils sont en quelque sorte convaincus (sauf, nous l'avons vu, en ce qui concerne la capacité de différenciation de l'enseignement et le rythme de travail pour les meilleurs élèves). D'autre part, il peut y avoir de la part de certains parents d'élèves qui fréquentent (ou vont fréquenter) une 7e hétérogène une sorte de rationalisation de leur situation. Etant donné que leur enfant va aller dans une telle classe, et qu'ils n'ont pas pu, ou voulu, changer cet état de fait (en demandant un changement d'affectation dans un autre collège ou en recourant à une école privée par exemple), ces parents se persuadent que ce système est globalement favorable pour leur enfant et, de fait, tendent à mettre en avant un maximum d'avantages. Ils font, dans ce cas-là, confiance à l'administration scolaire (confiance un peu forcée dans la mesure où il n'existe pas de libre choix de l'établissement scolaire) en se persuadant que cette structure est de qualité (ou en tout cas d'égale qualité que la structure à sections). Cependant cette confiance semble avoir des limites. En effet, ils partagent en partie les réserves faites à la 7e hétérogène par la majorité des parents ayant un enfant dans un collège à sections, dans le domaine de la différenciation de l'enseignement et de la stimulation des meilleurs élèves. Il n'est pas possible, à l'examen de nos données, de trancher entre ces deux hypothèses et probablement se combinent-elles ; dès lors, il nous semble important de les retenir toutes deux comme potentiellement valables.

Globalement, la 7e hétérogène est jugée favorablement dans ses dimensions de socialisation, de stimulation des élèves par l'échange et la collaboration d'élèves de niveaux différents, par sa capacité à éviter le regroupement des élèves en difficulté dans des filières stigmatisantes, potentiellement dévalorisantes et démotivantes, par le fait qu'elle facilite l'orientation au début de la scolarité secondaire. Sur le plan des apprentissages des élèves, quelques inquiétudes apparaissent concernant le soutien offert aux élèves en difficulté, mais les parents qui ont « expérimenté » ce système ne partagent pas ces craintes. En revanche, deux soucis principaux restent majoritairement présents chez

toutes les catégories de parents d'élèves. Ils concernent la capacité à différencier l'enseignement en classe hétérogène qui leur semble insuffisante (ou impossible) et la crainte que les meilleurs élèves soient freinés dans leurs apprentissages par le fait d'être dans des classes non sélectionnées.

Ces craintes sont à mettre en relation avec les résultats de la question précédente (attentes par rapport au Cycle d'orientation). Parmi les attentes des parents à l'égard du Cycle d'orientation, ce sont clairement des attentes en termes de développement des compétences scolaires qui sont le plus souvent citées. Or, la crainte essentielle des parents face à l'hétérogénéité en 7e est que cette structure ne soit pas à même de développer des pratiques pédagogiques permettant de gérer une classe composée d'élèves aux niveaux multiples, et par-là même d'offrir un enseignement adapté surtout pour les meilleurs élèves. Clairement, on voit apparaître une limite que les parents d'élèves posent à la 7e hétérogène. Elle ne serait, pour une majorité d'entre eux, pas suffisamment en mesure de remplir de manière satisfaisante leur attente prioritaire (encore une fois, surtout pour les meilleurs élèves).

Précisons qu'il s'agit d'opinions et non de faits, mais relevons néanmoins que le message d'une classe hétérogène qui arrive à cumuler les avantages que les parents lui reconnaissent sans affecter les potentialités d'apprentissage de certains élèves, est mis en doute par de nombreux parents, y compris ceux qui ont fait « l'expérience de la 7e hétérogène ». Ceci indique clairement que la 7e hétérogène, si elle est généralisée, doit encore prouver aux parents d'élèves son efficacité (ou du moins son égale efficacité par rapport aux classes à sections, par nature composées d'élèves moins divers) sur ce point précis.

3.1.2 Analyse de correspondances multiples sur les opinions des parents concernant l'hétérogénéité en 7e

Afin de connaître plus en détail l'avis des parents des élèves fréquentant un 7e degré au Cycle d'orientation ou allant le fréquenter l'année suivante, nous pouvons analyser leurs positions face aux différentes opinions concernant la 7e hétérogène, présentées dans cette question non plus en les considérant les unes après les autres, mais en relevant des profils globaux d'opinions selon différentes catégories de répondants. L'objectif est de saisir la cohérence globale des réponses à cet ensemble d'items. Pour y parvenir, nous avons appliqué à ces données un traitement statistique, l'analyse des correspondances multiples, qui permet de dégager des dimensions plus générales organisant les réponses des parents d'élèves[4].

Pour cette analyse, nous avons considéré les réponses aux 18 items portant sur l'hétérogénéité en 7e selon trois modalités (variables actives) :

a) les parents étaient d'accord ou plutôt d'accord avec l'opinion avancée,

b) les parents n'étaient pas d'accord ou plutôt pas d'accord avec l'opinion avancée,

c) les parents n'ont pas exprimé d'avis sur l'opinion avancée.

Dans un second temps, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure certaines caractéristiques décrivant la situation des parents et de leur enfant intervenaient dans l'organisation des réponses. Nous avons retenu les caractéristiques suivantes (variables illustratives) :

i) le type de collège du Cycle d'orientation fréquenté par l'enfant ou que l'enfant fréquentera l'année suivante (7e à sections ou 7e hétérogène),

ii) le degré scolaire de l'enfant, au moment de la passation du questionnaire (fin de 6e primaire ou fin de 7e du Cycle d'orientation),

iii) la section fréquentée par l'enfant ou que l'enfant fréquentera l'année suivante,

iv) la perception globale des parents des résultats scolaires de leur enfant,

v) la catégorie socioprofessionnelle des parents,

vi) la nationalité des enfants.

[4] Les tableaux et graphiques résultant de cette analyse sont présentés en annexe.

Cette analyse présente les différences de profils de réponses selon des catégories de parents d'élèves, mais ne dit pas à quel niveau d'accord ou d'opposition se situent ces différences. Par exemple, nous pouvons savoir si des parents de tel type sont plus ou moins favorables à certaines propositions par rapport à d'autres types de parents. Cette procédure ne nous permet cependant pas de dire si cette différence est due au fait que certains parents sont favorables à 85% à telle opinion alors que d'autres n'y sont favorables qu'à 55% ou s'ils y sont favorables à 60% et d'autres favorables qu'à 25%. En ce sens, cette analyse est complémentaire de l'analyse précédente qui, pour chaque item de cette question, montre les positions des parents d'élèves en termes de pourcentage d'accord aux opinions proposées. Il s'agit moins d'une analyse des positions des parents que d'une analyse des *différences d'opinions* sur ces questions.

Nous pouvons dégager deux plans factoriels qui rendent compte des réponses données par les parents d'élèves sur ces différentes opinions.

Le premier plan, comprenant les deux premiers axes factoriels, porte dans sa première dimension[5] sur le degré d'accord des parents face à l'hétérogénéité ; elle oppose clairement les opinions favorables et défavorables à une 7e hétérogène. Sa deuxième dimension[6] relève le fait de se prononcer ou non sur ces questions ; elle oppose les parents qui ont exprimé un avis sur ces questions à ceux qui ne se sont pas prononcés.

Le deuxième plan, indépendant du premier, qui comprend les deux axes factoriels suivants (par ordre décroissant de proportion de variance expliquée), décrit une troisième dimension[7] qui oppose des opinions favorables à l'hétérogénéité pour ce qui est des aspects d'équité et de socialisation, mais défavorables pour ce qui est des apprentissages des meilleurs élèves, à des opinions défavorables à l'hétérogénéité pour les élèves qui ont des difficultés.

- Première dimension : degré d'acceptation de l'hétérogénéité en 7e

Cette dimension met en opposition deux profils de réponses très distincts. D'une part, les réponses opposées à l'hétérogénéité sous tous ses aspects : inadaptation de l'enseignement pour les meilleurs élèves et pour les élèves en difficulté, aucun bénéfice en termes de socialisation, d'intégration scolaire ou sociale, d'équité et d'orientation ; d'autre part, celles qui sont favorables à l'hétérogénéité pour les raisons exactement inverses.

Cette dimension oppose les parents qui ont leur enfant dans un collège à sections (ou qui s'apprête à aller dans un tel collège) qui se situent sur le pôle opposé à l'hétérogénéité, aux parents qui ont un enfant dans une 7e hétérogène (ou qui s'apprête à y aller), situés, eux, sur le pôle favorable à l'hétérogénéité. On retrouve l'observation déjà faite précédemment, à savoir que les parents dont les enfants ont expérimenté (ou vont expérimenter) des classes hétérogènes en 7e sont assez favorables à ce système, alors que ceux dont les enfants sont rattachés à un collège à sections sont davantage critiques face à ce type de classes. Relevons qu'il n'y a pas de différences significatives entre les réponses des parents d'élèves de 6e primaire et de 7e du Cycle d'orientation.

Si on observe plus en détail les réponses des parents selon la section que fréquente leur enfant et l'appréciation qu'ils donnent des résultats scolaires de ce dernier, on remarque que l'opposition est plus forte chez les parents dont l'enfant fréquente (ou va probablement fréquenter) les sections Latine surtout et Scientifique dans une moindre mesure, et ceci d'autant plus que ces parents jugent les résultats scolaires de leur enfant très bons. A l'opposé les parents d'élèves des sections Générale et Pratique sont favorables à une 7e hétérogène, et ceci d'autant plus que les résultats scolaires de leur enfant sont jugés moyens ou insuffisants. Pour les élèves des classes hétérogènes, les parents ont globalement un profil de réponses favorable à l'hétérogénéité, mais d'autant plus si les résultats de leur enfant sont jugés moyens ou insuffisants. Ces profils différenciés sont révélateurs de la manière dont les parents d'élèves se situent sur cette question. L'hétérogénéité est favorablement perçue par les parents qui « vivent ce système » ; ils ne partagent pas les réserves et objections soulevées par les

[5] Axe 1, qui explique 18% de la variance totale.

[6] Axe 2, qui explique 16% de la variance totale.

[7] Axes 3 et 4, qui expliquent respectivement 5 et 4% de la variance totale.

parents familiarisés aux sections. Les parents dont l'enfant est scolarisé (ou va être scolarisé) dans un collège à sections sont favorables à l'hétérogénéité essentiellement dans la mesure où leur enfant a subi ou risque une « sélection » à l'entrée au Cycle d'orientation (par une orientation dans une section Générale ou Pratique, ou par des résultats jugés moyens ou insuffisants). Les parents dont l'enfant à l'entrée du Cycle d'orientation se retrouve (ou va se retrouver) dans les sections scolairement les plus exigeantes, ne relèvent pas d'avantages à l'organisation d'une 7e hétérogène.

En considérant les profils de réponses des parents selon leur catégorie socioprofessionnelle, on observe ici aussi un schéma de réponses particulier. Les parents dont l'enfant est (ou va aller) dans une classe hétérogène, donnent des réponses globalement favorables à l'hétérogénéité en 7e, et d'autant plus s'ils appartiennent aux catégories « employés et cadres intermédiaires », « petits indépendants » et « ouvriers ». Les parents dont l'enfant est (ou va aller) dans une classe à sections, sont plutôt opposés à l'hétérogénéité s'ils appartiennent aux catégories « cadres supérieurs et dirigeants », « employés et cadres intermédiaires » et « petits indépendants ». Les parents appartenant à la catégorie « ouvriers » sont, quant à eux, plutôt favorables à l'hétérogénéité en 7e. Relevons que les parents d'enfants de nationalité suisse sont globalement moins favorables à l'hétérogénéité que les parents d'enfants de nationalité étrangère (mais notons aussi que les enfants de nationalité étrangère sont beaucoup plus souvent issus des milieux sociaux peu favorisés). On constate chez les parents d'élèves des collèges à sections une configuration de réponses un peu similaire, selon le niveau scolaire de l'enfant ou la catégorie socioprofessionelle des parents. Etant donné que la sélection scolaire ne s'opère pas à l'entrée en 7e de manière identique pour les élèves de milieux sociaux différents (les élèves issus des milieux moins favorisés sont plus fréquemment dans les sections Générale et Pratique), les parents dont l'enfant est davantage exposé à la sélection scolaire au début du secondaire I sont plus favorables à l'hétérogénéité à ce degré.

- Deuxième dimension : prendre position ou pas sur la question de la 7e hétérogène

Cette dimension oppose la grande majorité des parents d'élèves qui ont pris position sur les différentes opinions proposées à cette question, que cette opinion soit en faveur ou en défaveur de l'hétérogénéité en 7e à ceux, peu nombreux, qui ne se sont pas exprimés sur ces questions. Il ressort que ce sont les parents appartenant aux catégories sociales « ouvriers » et « autres et sans indication » qui ont été les plus nombreux à ne pas prendre position sur les opinions relatives à la 7e hétérogène, et d'autant plus s'ils sont de nationalité étrangère. Le fait d'avoir son enfant dans une classe hétérogène, dans telle ou telle section, d'avoir des enfants aux résultats scolaires très bons, moyens ou insuffisants n'entre pas en ligne de compte pour ce type de profil de réponses. Cette dimension donne une indication de la difficulté de certains parents, essentiellement issus des milieux les moins favorisés (et/ou les plus éloignés de l'école) de se prononcer sur l'organisation de l'école. C'est parmi cette population que l'on rencontre le plus fréquemment les parents qui n'osent, ne souhaitent ou ne sont pas en mesure de prendre position sur la vie scolaire.

- Troisième dimension : l'appréciation de l'hétérogénéité selon le milieu social

Cette dimension est exprimée de manière similaire, à quelques nuances près, à travers deux axes factoriels (axes 3 et 4). Ces deux axes n'expliquent qu'une faible proportion de la variance totale des réponses (une partie de ces différences étant déjà expliquée par le premier axe), mais nous les avons retenus dans la mesure où ils donnent des indications sur les différences d'appréciation de la 7e hétérogène selon le milieu social des parents d'élèves. Les réserves et craintes des parents d'élèves face à la 7e hétérogène ne sont pas identiques selon leur situation dans l'échelle sociale (mesurée par leur appartenance à une catégorie socioprofessionnelle).

Ces deux axes montrent les différences de profils de réponses des parents issus de la catégorie sociale « cadres supérieurs » d'une part et « ouvriers » d'autre part. Ces dimensions sont indépendantes du fait d'avoir un enfant scolarisé dans un collège à sections ou un collège avec une 7e hétérogène.

L'axe 3 est constitué d'une part des réponses s'opposant aux opinions présentant des avantages en termes de socialisation, d'entraide et d'équité des classes hétérogènes et des réponses s'opposant à un effet de la 7e hétérogène sur les apprentissages des élèves (profil de réponses « cadres supérieurs »), et d'autre part des réponses accréditant le fait que dans des classes hétérogènes les élèves en difficulté ne trouvent pas le soutien scolaire adéquat (profil de réponses « ouvriers »).

L'axe 4 oppose les réponses des « cadres supérieurs », d'accord avec l'idée que la classe hétérogène n'est pas adaptée aux meilleurs élèves mais qu'elle favorise l'intégration scolaire des élèves en difficulté, sans donner d'avis sur le rendement scolaire de ces classes pour ces derniers, aux réponses des « ouvriers » qui mettent en avant l'inadaptation de la 7e hétérogène pour les élèves en difficulté et, au contraire, sa bonne configuration pour les meilleurs élèves.

Au Cycle d'orientation (comme dans la plupart des systèmes de formation comparables au système genevois), la réussite scolaire n'est pas identique selon la provenance sociale des élèves. Les élèves issus des milieux les moins favorisés sont proportionnellement plus nombreux à éprouver des difficultés scolaires. Cette dimension met en évidence les craintes, appréhensions ou réserves différenciées des parents par rapport à la 7e hétérogène selon leur situation sociale. Pour les parents des milieux les plus aisés, la crainte principale est que le système scolaire sollicite insuffisamment les bons élèves dans leurs apprentissages scolaires, alors que dans les milieux moins favorisés la problématique saillante est l'encadrement et le soutien que le système scolaire peut fournir aux élèves en difficulté. Ces profils de réponses montrent un enjeu important (primordial ?) de la classe hétérogène, à savoir sa capacité à proposer pour tous un enseignement adapté à chacun ou en d'autres termes, la capacité du système et des enseignants à différencier l'enseignement et à ne pas faire de la classe hétérogène un lieu d'apprentissages moyens pour élèves moyens.

3.2 La structure du 7e degré au Cycle d'orientation

(Question 5 : Quel est votre avis sur les propositions suivantes ?)

Dans cette question, trois structures d'enseignement étaient proposées aux parents d'élèves pour le 7e degré : 1. la classe hétérogène, 2. la classe hétérogène assortie de niveaux pour certaines disciplines et 3. le système à sections. Pour chacune des propositions, les parents étaient invités à donner leur degré d'accord (ils pouvaient être favorables à plusieurs propositions simultanément).

Pour cette question aussi, nous présentons une synthèse des résultats en faveur ou en défaveur de chacune des propositions.

3.2.1 Synthèse des prises de position des parents d'élèves

Le tableau qui suit présente les réponses des parents d'élèves en termes de majorité de réponses en faveur ou en défaveur des différentes propositions de structure de la 7e.

Codification	
Favorable majorité absolue :	Favorable à la proposition de structure à la majorité absolue
Favorable majorité relative :	Favorable à la proposition de structure à la majorité relative
Avis partagés :	Avis partagés (moins de 8% de différences entre favorable et défavorable, correspondant à la marge d'erreur de l'échantillonnage)
Défavorable majorité relative :	Défavorable à la proposition de structure à la majorité relative
Défavorable majorité absolue :	Défavorable à la proposition de structure à la majorité absolue

Les majorités relatives sont dues au nombre plus grand de parents qui ne prennent pas position sur certains items.

No	Libellé des propositions	Parents d'élèves de 7e des classes hétérogènes	Parents d'élèves de 6e dont l'enfant va aller dans une 7e hétérogène	Parents d'élèves de 7e des classes à sections	Parents d'élèves de 6e dont l'enfant va aller dans un collège à sections
1	**En 7e, les élèves devraient tous suivre le même enseignement dans des classes hétérogènes mélangeant les élèves, quels que soient leurs résultats de 6e primaire**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Défavorable majorité absolue	Avis partagés
2	**En 7e, les élèves devraient suivre le même enseignement dans des classes hétérogènes pour la plupart des disciplines, mais certaines disciplines devraient être organisées en cours à niveaux (en fonction des résultats)**	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue	Favorable majorité relative	Favorable majorité absolue
3	**En 7e, les élèves devraient suivre, pour l'ensemble des disciplines, un enseignement donné dans des classes adaptées à leur niveau scolaire (sections)**	Défavorable majorité relative	Favorable majorité relative	Favorable majorité absolue	Favorable majorité absolue

Le premier élément à retenir est la préférence nette exprimée par l'ensemble des quatre catégories de parents pour le système que fréquente leur enfant ou que va fréquenter leur enfant l'année suivante. Les parents « affiliés » à une classe hétérogène y sont majoritairement favorables et rejettent majoritairement les sections, de même que les parents « affiliés » à un collège à sections rejettent majoritairement la classe hétérogène pour lui préférer le système des sections.

Relevons que les parents d'élèves de 7e du Cycle d'orientation ont des avis plus polarisés que ceux de 6e primaire où les majorités sont moins nettes. On peut rappeler ici les deux hypothèses évoquées pour la question précédente concernant les raisons de ces opinions, à savoir soit une opinion plus tranchée résultant de la satisfaction du système d'enseignement vécu par leur enfant, soit une rationalisation a posteriori. Etant donné l'orientation de leur enfant, ils s'efforcent de trouver des avantages au système d'enseignement auquel ils sont confrontés.

Le second élément important tient au fait qu'un système « mixte » combinant un enseignement hétérogène avec des niveaux pour certaines disciplines rencontre un avis globalement favorable auprès de l'ensemble des catégories de parents. Tous semblent pouvoir se retrouver dans cette solution intermédiaire. Concernant les disciplines qui devraient être proposées en niveaux, c'est sans surprise essentiellement le français, l'allemand et les mathématiques qui sont citées.

Ce résultat est à mettre en relation avec les opinions exprimées sur l'hétérogénéité en 7e. Nous avons vu que, globalement, l'hétérogénéité est une organisation qui, selon les parents, présente des vertus quant à l'orientation, la socialisation, l'entraide, l'échange et la non-discrimination ; cependant, des doutes existent à propos de la capacité à proposer un enseignement différencié selon les capacités des élèves et particulièrement pour les meilleurs d'entre eux. Aussi cette solution intermédiaire (hétérogénéité assortie de niveaux) permet-elle probablement, d'après les parents, de concilier ces aspects positifs tout en maintenant une différenciation forte (externe) pour les disciplines jugées les plus importantes pour la suite de la formation.

3.2.2 Analyse de correspondances multiples portant sur les propositions de structure du 7e degré du Cycle d'orientation

Pour cette question, nous pouvons dégager des profils globaux des réponses des parents d'élèves sur les trois propositions de structure du 7e degré. L'analyse de correspondances multiples nous permet de dégager, pour différents types de parents d'élèves, leurs positions face à cet ensemble de propositions.

Pour cette analyse, nous avons considéré les réponses aux trois propositions de structure du 7e degré selon trois modalités (variables actives) :

a) les parents étaient d'accord ou plutôt d'accord avec l'opinion avancée,

b) les parents n'étaient pas d'accord ou plutôt pas d'accord avec l'opinion avancée,

c) les parents n'ont pas exprimé d'avis sur l'opinion avancée.

Dans un second temps, nous avons utilisé les mêmes caractéristiques décrivant la situation des parents et de leur enfant, afin de voir dans quelle mesure elles influençaient l'organisation des réponses. Les caractéristiques sont les suivantes (variables illustratives) :

i) le type de collège du Cycle d'orientation fréquenté par l'enfant ou que l'enfant fréquentera l'année suivante (7e à sections ou 7e hétérogène),

ii) le degré scolaire de l'enfant, au moment de la passation du questionnaire (en fin de 6e primaire ou en fin de 7e du Cycle d'orientation),

iii) la section fréquentée par l'enfant ou que l'enfant fréquentera l'année suivante,

iv) la perception globale des parents sur les résultats scolaires de leur enfant,

v) la catégorie socioprofessionnelle des parents,

vi) la nationalité de l'enfant.

La même remarque s'impose que pour la précédente analyse (question 4), à savoir que nous différencions ici des profils de réponses selon des degrés d'accord, mais nous ne disons rien sur le niveau d'accord ou de désaccord global des parents d'élèves. Pour le savoir, il faut considérer l'analyse précédente. Il ne s'agit pas, répétons-le encore, d'une analyse sur le degré d'accord à telle ou telle proposition, mais sur les différences du degré d'accord entre certaines catégories de parents.

Trois dimensions peuvent être dégagées de cette analyse ; la première est organisée par les parents qui ne prennent pas position sur ces propositions[8]. La deuxième différencie les parents favorables à la 7e hétérogène et opposés à la 7e année organisée en sections, de ceux opposés à la 7e hétérogène et favorables aux sections en 7e [9]. Enfin, la troisième dimension différencie les parents favorables à une solution « mixte » (7e hétérogène assortie de niveaux pour certaines disciplines) de ceux qui s'opposent à une telle proposition[10].

- Première dimension : prendre position ou pas sur les propositions d'organisation du 7e degré

Cette dimension, organisée par les réponses des parents d'élèves qui ne prennent pas position sur les différentes propositions de structure de la 7e, montre que les parents d'enfants étant (ou allant l'année suivante) dans une classe hétérogène sont plus nombreux à ne pas prendre position sur aucune des propositions (mais la différence est faible). C'est le cas aussi des parents étrangers, de ceux appartenant à la catégorie socioprofessionnelle « autres et sans indication », ou ceux dont l'enfant a des résultats scolaires jugés moyens et insuffisants ou encore se trouve dans les classes de Générale et Pratique.

[8] Axe 1, qui explique 28% de la variance totale.

[9] Axe 2, qui explique 25% de la variance totale.

[10] Axe 3, qui explique 16% de la variance totale.

A l'opposé, on retrouve plus fréquemment les parents d'élèves des collèges à sections (ou s'orientant l'année suivante dans de tels établissements), ceux de nationalité suisse ou appartenant à un milieu social favorisé, ou encore ceux dont l'enfant a des résultats scolaires jugés très bons ou étant dans des classes de Latine ou de Scientifique.

Deux résultats sont à retenir de cette configuration. D'une part, les parents concernés par les classes hétérogènes sont plus nombreux à ne pas prendre position. On constate une plus grande incertitude de leur part sur la « bonne » structure scolaire à adopter, certains ne pouvant ni accepter ni rejeter les différentes propositions. Il est possible, par ailleurs, qu'appartenant à un groupe minoritaire (moins de 20% des élèves sont en 7e dans une classe hétérogène), ces parents se sentent moins légitimés à faire des propositions pour l'ensemble du Cycle d'orientation. D'autre part, les parents sont plus nombreux à ne pas exprimer un choix sur les structures scolaires, si leur enfant est dans une situation scolaire marquée par des difficultés, ou s'ils appartiennent à des catégories sociales moins favorisées (ces deux dimensions n'étant pas indépendantes).

- Deuxième dimension : 7e hétérogène contre 7e à sections

Cette dimension montre la claire opposition des parents face aux deux propositions de structure de la 7e : hétérogène ou à sections. On retrouve la configuration déjà décrite précédemment : les parents donnent leur préférence à la structure scolaire à laquelle ils sont confrontés et tendent à rejeter l'autre. Cependant cette distinction est à nuancer. En effet, les parents qui ont leur enfant dans une section Générale ou Pratique sont plus enclins à être favorables à la 7e hétérogène et à rejeter les sections ; de même pour les parents dont les enfants ont des résultats scolaires moyens ou insuffisants, quel que soit le système (classes à sections ou classes hétérogènes).

- Troisième dimension : pour ou contre une solution mixte

L'opposition « pour ou contre une 7e hétérogène avec des niveaux dans certaines disciplines » différencie les parents d'élèves de 6e primaire, qui y sont plus favorables, et ceux de 7e année, qui y sont plus fréquemment opposés. Ne connaissant, pour la plupart, probablement pas encore suffisamment le fonctionnement du Cycle d'orientation, les parents d'élèves de 6e primaire sont plus nombreux que leurs homologues respectifs à choisir une proposition mixte, alliant à la fois des moments d'hétérogénéité et des moments de différenciation externe (niveaux). Deux autres catégories de parents se distinguent sur cette proposition mixte : les parents issus des milieux « cadres supérieurs et dirigeants » ayant leur enfant en classe hétérogène, et cette même catégorie de parents dont les enfants sont dans un collège à sections. Les premiers sont davantage favorables à cette solution mixte, alors que les seconds la refusent plus fréquemment. Nous l'avons vu dans l'analyse de la question précédente, les parents de ce milieu social sont généralement plutôt opposés à l'hétérogénéité, surtout s'ils ont un enfant dans les collèges à sections. On le confirme ici en ajoutant que ces parents, s'ils ont un enfant dans une classe hétérogène, plébiscitent davantage que les autres une solution un peu moins hétérogène, en l'assortissant de niveaux.

Résumé

D'une manière générale, les parents d'élèves ont une forte tendance à préférer le système qui accueille ou qui va accueillir leur enfant (c'est-à-dire à lui trouver plus d'avantages que d'inconvénients, et à le choisir préférentiellement parmi plusieurs possibilités).

Par ailleurs, les parents d'élèves reconnaissent certains avantages à l'organisation de la 7e au Cycle d'orientation en classe hétérogène, essentiellement dans les domaines de l'orientation, de la socialisation, du bénéfice que peuvent tirer tous les élèves de contacts et de collaborations entre élèves de niveaux différents et par le fait qu'elle évite la stigmatisation des élèves faibles dans des filières peu valorisantes, peu reconnues et peu motivantes. En revanche, concernant les apprentissages scolaires, la capacité à différencier l'enseignement en classe hétérogène est mise en doute par une majorité de parents, tant ceux de 6e que de 7e, quel que soit le système auquel est affilié leur enfant. A

ce niveau, il existe de réelles inquiétudes qui, bien qu'elles soient nuancées, ne sont pas vraiment contredites par la majorité des parents qui ont « expérimenté » les classes hétérogènes durant une année scolaire entière.

Cette distinction n'est pas la seule qui structure les réponses des parents d'élèves. Plus leur enfant a une scolarité marquée par des difficultés scolaires (résultats moyens ou insuffisants ou orientation dans une section Générale ou Pratique), plus les parents sont favorables à l'hétérogénéité en 7e, voyant ainsi dans cette structure une possibilité de rattrapage de leur enfant avant des étapes scolaires plus clairement sélectives. De même, plus on s'élève dans l'échelle sociale, moins les parents sont favorables à l'hétérogénéité en 7e, surtout lorsqu'ils sont de nationalité suisse (ces deux éléments étant par ailleurs en partie liés).

Outre le fait de préférer la structure à laquelle leur enfant est affilié, les parents d'élèves semblent se retrouver majoritairement en faveur d'une structure qui combine en 7e année l'hétérogénéité et l'enseignement par niveaux dans certaines disciplines (essentiellement le français, l'allemand et les mathématiques). Ce choix indique, en quelque sorte, un moyen terme intégrant les avantages de l'hétérogénéité cités plus haut tout en limitant les inconvénients que les parents perçoivent dans le domaine de la différenciation de l'enseignement (notamment une sollicitation insuffisante des meilleurs élèves), par le maintien de niveaux dans les disciplines qui ont le plus de poids dans la scolarité au Cycle d'orientation.

Annexe 1-IV

Les questions sont les mêmes pour l'ensemble des parents d'élèves ; toutefois, le libellé de certaines d'entre elles a été adapté à la situation particulière des parents d'élèves de 6e primaire.

Questionnaire aux parents des élèves de 7e année du Cycle d'orientation

Pour connaître vos attentes par rapport au Cycle d'orientation et votre avis sur l'introduction éventuelle d'une 7e hétérogène dans tous les cycles, nous vous proposons trois séries de questions complémentaires :

- Une première série de questions concerne **le Cycle d'orientation en général** : les informations que vous avez reçues, la façon dont votre enfant s'est adapté à cette école et vos attentes vis-à-vis du Cycle d'orientation (questions 1 à 3).

- Vous trouverez ensuite des questions qui vous permettront de donner votre avis sur la **7e hétérogène** au Cycle d'orientation (questions 4, 5 et 6).

- Nous vous demandons, pour terminer, quelques précisions sur **la façon dont s'est déroulée la scolarité de votre enfant cette année et sur votre situation familiale** ; ces précisions nous sont nécessaires pour l'analyse et l'interprétation de l'ensemble des réponses reçues (questions 7 à 14).

Pour la plupart des questions, il vous suffira de **mettre une croix dans la case** qui correspond le mieux à votre opinion ou à votre situation (ou à celle de votre enfant). Mais à tout moment, vous pouvez ajouter les commentaires qui vous paraîtraient nécessaires pour préciser votre point de vue.

La page jaune vous donne quelques informations sur la classe hétérogène en 7e du Cycle d'orientation.

Après avoir répondu à ce questionnaire, merci de nous le renvoyer dans l'enveloppe ci-jointe, à l'adresse déjà imprimée, avant le 30 juin 1999, sans l'affranchir.

1. Comment jugez-vous l'information reçue au Cycle d'orientation :

	bon niveau d'information	assez bon niveau d'information	niveau d'information insuffisant
sur le fonctionnement du Cycle d'orientation ?	❑	❑	❑
sur l'orientation de votre enfant pour l'année prochaine ?	❑	❑	❑
sur les résultats de votre enfant ?	❑	❑	❑

2.1 Depuis le début de la 7e, comment votre enfant s'est-il adapté au Cycle d'orientation ?

sans difficulté	avec difficulté en début d'année	avec difficulté tout au long de l'année
❑	❑	❑

2.2 Selon vous, comment cette adaptation s'est-elle faite ?

sur le plan :	facilement	plutôt facilement	plutôt difficilement	difficilement
de la compréhension du fonctionnement du Cycle d'orientation	❑	❑	❑	❑
du nombre et de la diversité des disciplines enseignée	❑	❑	❑	❑
de la difficulté du travail scolaire exigé	❑	❑	❑	❑
des devoirs à la maison	❑	❑	❑	❑
de l'adaptation à de nombreux professeurs	❑	❑	❑	❑
de l'organisation de son travail	❑	❑	❑	❑
du nombre d'épreuves qu'il a dû effectuer	❑	❑	❑	❑
du climat régnant au Cycle d'orientation	❑	❑	❑	❑
des trajets maison-école	❑	❑	❑	❑

Remarques :.....

3. Quelles sont vos attentes par rapport au Cycle d'orientation ?

Parmi les différents objectifs du Cycle d'orientation qui vous sont présentés ci-dessous, tous ont sans doute une certaine importance. Cependant, nous vous demandons, pour chacun, de donner son degré d'importance.

Selon vous, le Cycle d'orientation devrait permettre aux élèves :	**objectif prioritaire**	**objectif important**	**objectif un peu moins important**
de s'orienter dans une filière scolaire correspondant à leurs capacités	❑	❑	❑
de développer leur esprit de solidarité et de collaboration	❑	❑	❑
de développer leur jugement et leur sens critique	❑	❑	❑
de développer des compétences de communication	❑	❑	❑
de se préparer à la vie professionnelle	❑	❑	❑
d'acquérir des méthodes de travail	❑	❑	❑
de développer leur autonomie	❑	❑	❑
d'acquérir une bonne culture générale	❑	❑	❑
de se sensibiliser au civisme et à la vie en société	❑	❑	❑
de développer des capacités de raisonnement	❑	❑	❑
d'acquérir le goût d'apprendre	❑	❑	❑
de se développer selon leurs capacités	❑	❑	❑

Remarques :.....

.....

4. Voici une série d'opinions qu'on entend fréquemment lorsqu'il est question **des classes hétérogènes en 7e du Cycle d'orientation**. Pour chaque opinion, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord en cochant la case qui correspond le mieux à votre impression personnelle.

Par « 7e hétérogène », on entend des classes dans lesquelles les élèves sont mélangés quels que soient les résultats obtenus en 6e primaire (voir description plus détaillée sur la page jaune).

Quel est votre degré d'accord avec les opinions suivantes ?

	d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	pas d'accord	sans opinion
Dans les classes hétérogènes, les élèves en difficulté sont stimulés par les bons élèves.	❑	❑	❑	❑	❑
Dans les classes hétérogènes, le rythme de travail est trop lent pour les meilleurs élèves.	❑	❑	❑	❑	❑
Les classes hétérogènes évitent les classes composées uniquement d'élèves en difficulté peu motivés pour le travail scolaire.	❑	❑	❑	❑	❑
Dans les classes hétérogènes, l'enseignement ne peut pas être adapté aux différences entre élèves.	❑	❑	❑	❑	❑
Dans les classes hétérogènes, les bons élèves peuvent développer leurs connaissances en travaillant avec des élèves en difficulté (c'est en apprenant aux autres qu'on apprend soi-même).	❑	❑	❑	❑	❑
Les classes hétérogènes donnent trop longtemps aux élèves l'illusion que toutes les orientations seront possibles.	❑	❑	❑	❑	❑
Les classes hétérogènes sont plus équitables car tous les élèves reçoivent le même enseignement.	❑	❑	❑	❑	❑
Dans les classes hétérogènes, les bons élèves manquent de stimulation.	❑	❑	❑	❑	❑

	d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	pas d'accord	sans opinion
Dans les classes hétérogènes, les enseignants manquent de temps pour se consacrer aux élèves en difficulté.	❑	❑	❑	❑	❑
Les classes hétérogènes permettent d'éviter la dévalorisation des élèves en difficulté, regroupés dans des filières faibles.	❑	❑	❑	❑	❑
Les classes hétérogènes entraînent un nivellement par le bas.	❑	❑	❑	❑	❑
Dans les classes hétérogènes, les élèves en difficulté risquent de se décourager facilement.	❑	❑	❑	❑	❑
Grâce à l'entraide et aux échanges, les classes hétérogènes stimulent les élèves moyens et faibles ou peu motivés.	❑	❑	❑	❑	❑
Dans les classes hétérogènes, les élèves en difficulté risquent d'être mis à l'écart par les autres.	❑	❑	❑	❑	❑
Des classes hétérogènes en 7^{e} ont l'avantage de donner plus de temps pour décider de l'orientation.	❑	❑	❑	❑	❑
Dans les classes hétérogènes, le rythme de travail est trop rapide pour les élèves en difficulté.	❑	❑	❑	❑	❑
Les classes hétérogènes facilitent le passage entre l'école primaire et le Cycle d'orientation.	❑	❑	❑	❑	❑
Par des contacts et des collaborations entre enfants de milieux sociaux différents, les classes hétérogènes favorisent l'intégration sociale.	❑	❑	❑	❑	❑

Remarques :.....

.....

5. Quel est votre avis sur les propositions suivantes ?

	d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	pas d'accord	pas d'opinion
En 7e, les élèves devraient tous suivre le même enseignement dans des classes hétérogènes mélangeant les élèves, quels que soient leurs résultats de 6e primaire.	❑	❑	❑	❑	❑
En 7e, les élèves devraient suivre le même enseignement dans des classes hétérogènes pour la plupart des disciplines, mais certaines disciplines devraient être organisées en cours à niveaux (en fonction des résultats). Lesquelles ?	❑	❑	❑	❑	❑
En 7e, les élèves devraient suivre, pour l'ensemble des disciplines, un enseignement donné dans des classes adaptées à leur niveau scolaire (sections).	❑	❑	❑	❑	❑

Remarques :.....

.....

6. Quand pensez-vous que la répartition des élèves dans des sections ou des groupes de niveaux différenciés selon les résultats scolaires devrait se faire ?

En 6e primaire ou avant	En 7e du Cycle d'orientation [1]	En 8e du Cycle d'orientation [2]	plus tard	sans opinion
❑	❑	❑	❑	❑

Remarques :.....

.....

[1] Comme c'est le cas actuellement dans les cycles à sections.

[2] Comme c'est le cas actuellement dans les cycles de Bois-Caran, Budé et Coudriers.

7. 1 Dans quel type de classe votre enfant est-il cette année (année scolaire 1998/1999) ?

7e hétérogène	7e latine	7e scientifique	7e générale	7e pratique	7e sport et danse
❑	❑	❑	❑	❑	❑

Par « 7e hétérogène », on entend des classes dans lesquelles les élèves sont mélangés quels que soient les résultats obtenus en 6e primaire (voir description plus détaillée sur la page jaune).

7.2 Etes-vous satisfait de cette orientation ?

oui ❑

non, j'aurais préféré que mon enfant aille en :

- 7e hétérogène ❑
- 7e latine ❑
- 7e scientifique ❑
- 7e générale ❑
- 7e pratique ❑
- 7e sport et danse ❑

sans opinion ❑

Remarques :.....

.....

8. Votre enfant est-il ? une fille ❑ un garçon ❑

9. Globalement, quels sont actuellement les résultats de votre enfant ?

très bons	moyens	insuffisants
❑	❑	❑

Remarques :.....

10. Dans quel établissement du Cycle d'orientation votre enfant se trouve-t-il ?

.....

11. Avez-vous d'autres enfants au Cycle d'orientation, ou qui y sont déjà passés ?

oui ❑ non ❑

12.1 Nationalité de l'enfant : .....

12.2 Votre enfant a-t-il fait toute sa scolarité à Genève ?

oui ❑ non ❑→ année d'arrivée à Genève ?.....

13.1 Profession du père : .....

13.2 Profession de la mère : .....

14.1 Langue parlée le plus souvent à la maison : .....

14.2 Autre(s) langue(s) parlées(s) à la maison : .....

.....

Remarques et suggestions :

.....

.....

.....

Merci de votre collaboration

Annexe 2-IV

Fiche technique du questionnaire adressé aux parents d'élèves

Ce questionnaire a été passé au mois de mai 1999 auprès d'un large échantillon de parents d'élèves correspondant aux critères suivants :

- des parents ayant un enfant en 6e primaire et s'orientant l'année suivante dans un collège à sections,
- des parents ayant un enfant en 6e primaire et s'orientant l'année suivante dans une 7e hétérogène,
- des parents ayant un enfant en 7e du Cycle d'orientation dans un collège à sections,
- des parents ayant un enfant en 7e du Cycle d'orientation dans une classe hétérogène.

Pour les parents ayant (ou allant envoyer) leur enfant dans une classe hétérogène, la totalité d'entre eux a reçu un questionnaire. Pour les parents ayant (ou allant envoyer) leur enfant dans une classe à sections un échantillonnage a été tiré, en contrôlant le niveau social des parents, la nationalité, l'âge d'arrivée à Genève et, pour les élèves de 7e, la section fréquentée au Cycle d'orientation.

Bilan des retours du questionnaire

	Effectifs de la population	**Effectifs de l'échantillon**	**Nombre de questionnaires renvoyés**	**Taux de réponses**
Parents d'élèves de 7e qui fréquentent une classe hétérogène	781	781	460	58.9%
Parents d'élèves de 7e qui fréquentent une classe à sections	2783	697	425	61.0%
Parents d'élèves de 6e qui vont fréquenter une classe hétérogène	705	705	423	60.0%
Parents d'élèves de 6e qui vont fréquenter une classe à sections	2806	703	437	62.2%
Total	7075	2886	1745	

Comparaisons entre la population et les parents d'élèves qui ont répondu sur quelques variables de contrôle

Le questionnaire ayant été administré par poste, il n'est pas possible, a priori, de déterminer exactement qui va répondre. D'autre part, étant donné qu'il était anonyme, nous ne pouvons pas qualifier les répondants en se référant aux registres qui ont permis la constitution des échantillons. Cela signifie que les comparaisons qui suivent sont faites, pour une même variable sur des bases différentes. Par exemple la nationalité de l'élève est déterminée, pour la population totale, à partir de la base de données scolaires du DIP, mais pour la population qui a répondu au questionnaire, l'information provient de la réponse à une question. Il peut donc y avoir ici une source d'erreurs ou de décalage, dont nous ne pouvons mesurer exactement l'ampleur.

Cependant les tableaux présentés ci-dessous, malgré cette marge d'imprécision, montrent que les personnes qui ont renvoyé ce questionnaire sont distribuées d'une manière comparable à la population de référence, dans les variables de contrôles que nous avons retenues. La seule différence récurrente et d'une certaine amplitude concerne la nationalité de l'élève, les familles suisses ont un peu plus fréquemment répondu que les familles de nationalité étrangère.

Parents d'élèves de 7e dont l'enfant fréquente une classe hétérogène

	Population totale		Population des parents qui ont répondu au questionnaire	
Ensemble	781	100.0%	460	100.0%
Selon la catégorie socioprofessionnelle des parents				
Cadres supérieurs et dirigeants	143	18.3%	78	17.0%
Petits indépendants	39	5.0%	34	7.4%
Employés et cadres intermédiaires	303	38.8%	200	43.5%
Ouvriers	270	34.6%	132	28.7%
Autres et sans indications	26	3.3%	16	3.5%
Selon la nationalité de l'enfant				
Suisses	461	59.0%	314	68.3%
Etrangers	320	41.0%	141	30.7%
Pas d'indications			5	1%
Selon le sexe de l'enfant				
Filles	367	47.0%	200	43.5%
Garçons	414	53.0%	257	55.9%
Pas d'indications			3	0.6%
Selon l'âge d'arrivée à Genève de l'enfant				
Nés à Genève ou arrivés avant 6 ans	675	86.4%	417	90.6%
Arrivés à Genève après 6 ans	100	12.8%	39	8.5%
Pas d'indications	6	0.8%	4	0.9%

Parents d'élèves de 7e dont l'enfant fréquente une classe à sections

	Population totale		Population des parents qui ont répondu au questionnaire	
Ensemble	2783	100.0%	425	100.0%
Selon la catégorie socioprofessionnelle des parents				
Cadres supérieurs et dirigeants	511	18.4%	81	19.1%
Petits indépendants	171	6.1%	36	8.5%
Employés et cadres intermédiaires	1031	37%	159	37.4%
Ouvriers	922	33.1%	134	31.5%
Autres et sans indications	148	5.3%	15	3.5%
Selon la nationalité de l'enfant				
Suisses	1695	60.9%	296	69.6%
Etrangers	1088	39.1%	121	28.5%
Pas d'indications			8	1.9%
Selon le sexe de l'enfant				
Filles	1360	48.9%	207	48.7%
Garçons	1423	51.1%	214	50.4%
Pas d'indications			4	0.9%
Selon l'âge d'arrivée à Genève de l'enfant				
Nés à Genève ou arrivés avant 6 ans	2399	86.2%	382	89.9%
Arrivés à Genève après 6 ans	360	12.9%	41	9.6%
Pas d'indications	24	0.9%	2	0.5%
Selon la section fréquentée par l'enfant				
Latine, scientifique	2105	75.6%	317	74.6%
Générale, pratique	678	24.4%	95	22.3%
Pas d'indications			13	3.1%

Parents d'élèves de 6e dont l'enfant va fréquenter une classe hétérogène

	Population totale		Population des parents qui ont répondu au questionnaire	
Ensemble	705	100%	423	100%

Selon la catégorie socioprofessionnelle des parents

Cadres supérieurs et dirigeants	131	18.6%	79	18.7%
Petits indépendants	42	6%	32	7.6%
Employés et cadres intermédiaires	269	38.2%	151	35.7%
Ouvriers	229	32.5%	108	25.5%
Autres et sans indications	34	4.8%	53	12.5%

Selon la nationalité de l'enfant

Suisses	385	54.6%	258	61%
Etrangers	320	45.4%	157	37.1%
Pas d'indications			8	1.9%

Selon le sexe de l'enfant

Filles	357	50.6%	217	51.3%
Garçons	348	49.4%	201	47.5%
Pas d'indications			5	1.2%

Selon l'âge d'arrivée à Genève de l'enfant

Nés à Genève ou arrivés avant 6 ans	598	84.8%	359	84.9%
Arrivés à Genève après 6 ans	104	14.8%	61	14.4%
Pas d'indications	3	0.4%	3	0.7%

Parents d'élèves de 6e dont l'enfant va fréquenter une classe à sections

	Population totale		Population des parents qui ont répondu au questionnaire	
Ensemble	2806	100%	437	100%

Selon la catégorie socioprofessionnelle des parents

Cadres supérieurs et dirigeants	560	20%	91	20.8%
Petits indépendants	153	5.5%	30	6.9%
Employés et cadres intermédiaires	1055	37.6%	151	34.6%
Ouvriers	892	31.8%	130	29.7%
Autres et sans indications	146	5.2%	35	8%

Selon la nationalité de l'enfant

Suisses	1732	61.7%	286	65.4%
Etrangers	1074	38.3%	143	32.7%
Pas d'indications			8	1.8%

Selon le sexe de l'enfant

Filles	1380	49.2%	200	45.8%
Garçons	1426	50.8%	233	53.3%
Pas d'indications			4	0.9%

Selon l'âge d'arrivée à Genève de l'enfant

Nés à Genève ou arrivés avant 6 ans	2435	86.8%	393	89.9%
Arrivés à Genève après 6 ans	349	12.4%	39	8.9%
Pas d'indications	22	0.8%	5	1.1%

V. DE L'ECOLE PRIMAIRE AU CYCLE D'ORIENTATION

Le point de vue d'enseignants de 6e primaire sur la 7e hétérogène

Bernard Favre, Jean-Marc Jaeggi et Aline Sommer, avec la collaboration de Françoise Osiek

Introduction

Objectifs de l'enquête

Les enseignants de 6e primaire[1] jouent actuellement un rôle déterminant dans l'orientation des élèves à l'entrée du Cycle d'orientation. C'est d'abord en fonction de l'évaluation qu'ils font du travail des élèves pendant la 6e que ces derniers sont orientés en 7e dans des sections déterminées ou que sont constitués les groupes hétérogènes dans les collèges à niveaux et options. Cette évaluation est ensuite corrigée et nuancée par les épreuves cantonales que les élèves passent à fin avril, par les tests psychologiques, par les demandes des parents et le rapport des enseignants, en particulier lorsque subsistent des doutes quant à l'orientation à choisir.

La généralisation de la 7e hétérogène dans tous les collèges du Cycle d'orientation modifierait le rôle des enseignants de 6e dans l'orientation des élèves. Il nous a donc paru important de connaître leur avis sur les modalités actuelles du passage entre l'école primaire et le Cycle d'orientation, sur la façon dont ils conçoivent leur tâche d'orientation et sur les conséquences de celle-ci sur leurs stratégies d'enseignement. Toutefois, nous ne souhaitions pas en priorité savoir quel était le pourcentage des enseignants primaires favorables ou moins favorables à la généralisation de la 7e hétérogène. Le but était plutôt de mieux connaître *l'éventail* des pratiques et des points de vue quant à la transition et quant à la façon dont le « seuil » est franchi ou le passage négocié par les différents acteurs concernés : enseignants, parents et élèves. Nous voulions savoir en particulier en quoi, selon les enseignants de 6e, le franchissement de ce seuil se trouverait modifié, amélioré ou rendu plus difficile par la généralisation éventuelle de la 7e hétérogène.

Compte tenu de ces objectifs, nous avons choisi de mener des entretiens approfondis avec quelques enseignants de 6e, entretiens structurés autour de questions clés abordées de façon relativement libre :

- Comment les enseignants de 6e perçoivent-ils les modalités actuelles du passage de l'école primaire au Cycle d'orientation ? Ce passage pose-t-il des problèmes particuliers aux élèves, aux enseignants, aux familles ?
- Le prochain passage au Cycle d'orientation a-t-il une influence sur les pratiques pédagogiques en 6e ? En quels domaines ?
- La transition est-elle envisageable dans de bonnes conditions pour tous les élèves, en particulier en ce qui concerne les apprentissages ? De quelle manière, notamment, les enseignants envisagent-ils l'avenir des élèves en (grande) difficulté ?

[1] Dans la suite du texte : 6e.

- Comment les écoles en rénovation gèrent-elles le passage des élèves au Cycle d'orientation compte tenu des changements en matière d'évaluation ou du découpage de la scolarité en cycles ?
- Et que pensent les enseignants de 6e de la généralisation éventuelle de la 7e hétérogène ?

Ce mode de structuration des entretiens nous paraissait éviter d'isoler cette dernière question du contexte général dans lequel les enseignants de 6e envisagent la transition entre enseignement primaire et secondaire I[2].

Population interrogée et déroulement des entretiens

La population interrogée comprend 73 enseignants de 6e [(3)] appartenant à 37 écoles primaires genevoises[4]. Nous avons choisi ces écoles de telle sorte que les 17 établissements du Cycle d'orientation dans lesquels elles envoient leurs élèves soient représentés (y compris ceux qui ont introduit une 7e d'orientation ou ont fusionné la section Générale et la section Pratique). Parmi ces 37 écoles, 12 préparent leurs élèves pour un collège à niveaux et options et 25 pour un collège à sections[5]. Nous avons également veillé à ce que notre échantillon comprenne aussi bien des écoles de milieu populaire que des écoles recrutant la majorité de leurs élèves dans les couches moyennes et supérieures. En outre, parmi ces écoles figurent les 12 écoles en rénovation[6] qui, au moment des entretiens, comptaient une 6e. Celles-ci sont donc surreprésentées (elles constituent un tiers de notre échantillon), mais il nous paraissait indispensable de vérifier si leurs enseignants de 6e avaient des positions spécifiques sur la 7e hétérogène puisque le projet de loi 7697 se référait dans son exposé des motifs aux changements en cours dans le primaire pour justifier la généralisation de la 7e hétérogène. Chaque fois que ces enseignants présenteront, dans les entretiens, une argumentation spécifique, nous le signalerons dans l'exposé des résultats.

De la sorte, les écoles choisies et les enseignants interrogés, sans constituer un échantillon représentatif de l'ensemble des écoles primaires et des enseignants de 6e, nous paraissent satisfaire à l'exigence de diversité que nous nous étions donnée. Etant donné le nombre des enseignants interrogés, les tendances qui se dessinent fourniront par ailleurs une indication, sans doute un peu grossière mais non purement aléatoire, de la fréquence relative des positions qui traversent le corps enseignant primaire.

Les enseignants des écoles choisies ont été interrogés au cours de 36 entretiens[7] qui, pour la plupart, ont eu lieu en situation de groupe de deux à quatre enseignants (quelques-uns sont cependant des entretiens individuels) et ont duré de trois quarts d'heure à une heure et demie. Dans les faits, nous n'avons pas pu réunir tous les enseignants de 6e dans les différentes écoles où nous sommes allés. Parfois, seuls un ou deux enseignants ont répondu à notre invitation. On a pu avoir l'impression, dans certains cas, qu'ils parlaient en leur nom propre alors qu'ailleurs on les sentait ou ils se présentaient comme « délégués » par leurs collègues pour exprimer une position commune. Ces entretiens se sont

---

[2] Le guide d'entretien figure en annexe de ce document.

[3] Dans quelques cas, il s'agissait d'enseignants qui au moment de l'entretien, bien qu'étant titulaires d'une 4e ou 5e, avaient une longue pratique de l'enseignement en 6e.

[4] L'Annuaire statistique de l'enseignement à Genève 1999/SRED recensait pour l'année scolaire 1998-99 (année de réalisation des entretiens) 166 écoles enfantines et primaires, dont 110 accueillaient des élèves de 6e primaire.

[5] Notons que parmi les 37 écoles de notre population, une école envoie ses élèves dans les deux types de CO (dans les mêmes proportions) et que d'autres écoles envoient leurs élèves dans un CO à sections comprenant à la fois des 7e à sections et des 7e hétérogènes.

[6] Appelées aussi écoles « en innovation » : il s'agit des écoles qui, dès 1995, se sont engagées dans la phase exploratoire de la rénovation de l'enseignement primaire (au total 17 écoles actuellement, mais elles n'ont pas toutes des élèves de 6e). Certaines d'entre elles jouissent de « franchises » pour une évaluation sans notes.

[7] Le nombre d'entretiens s'élève à 36, bien que 37 écoles figurent dans notre échantillon. Nous avons en effet réuni les enseignants de deux écoles pour l'un des entretiens.

déroulés sur une période de trois mois, entre janvier et avril 1999, et ont été menés par des groupes de deux chercheurs[8]. Sur le plan méthodologique, on notera que le recours à l'entretien de groupe rend plus difficile le repérage des positions individuelles, qui s'insèrent dans une discussion, souvent animée, impliquant de multiples interruptions ou reprises, le risque étant que les opinions s'alignent sur celles du leader du groupe ou simplement du plus bavard. Dans l'animation des entretiens, nous avons toutefois veillé à ce que chacun exprime et argumente sa position personnelle, notamment en réagissant aux opinions exprimées par ses collègues. C'est d'ailleurs à la fois une difficulté et l'intérêt même de l'entretien de groupe que de fournir une vision plus dynamique des opinions et de contraindre les partenaires à clarifier leur point de vue.

1. Les relations entre l'école primaire et le Cycle d'orientation

Les établissements scolaires du primaire et du secondaire I entretiennent des relations plus ou moins formelles depuis de nombreuses années, afin d'assurer une meilleure continuité de la scolarité des élèves. Ces relations s'établissent au niveau des responsables d'établissements (inspecteurs, maîtres principaux, directeurs de collèges et doyens), des enseignants de 6e et des enseignants de 7e, mais aussi au niveau des élèves de 6e et de leurs parents.

Tous les enseignants interrogés font mention de formes *régulières et institutionnalisées* de relations entre les écoles primaires et les collèges du Cycle d'orientation :

- Les parents des futurs élèves de 7e sont convoqués par les collèges à une réunion d'information entre février et avril.
- Le conseiller d'orientation du collège du Cycle d'orientation vient dans la classe de 6e pour faire passer aux élèves des tests d'aptitude verbale et de raisonnement numérique. A cette occasion, il répond plus ou moins longuement aux questions des élèves. Selon de nombreux enseignants de 6e, le conseiller d'orientation joue, de ce fait, un rôle clef dans les relations entre la 6e et le collège du Cycle[9].
- Les enseignants de 6e rencontrent le doyen ou les enseignants de 7e pour discuter, en présence parfois de l'inspecteur, des cas difficiles ou litigieux. A cela s'ajoutent les rapports sur les élèves établis par les enseignants de 6e [10].

Ce n'est que dans de rares cas que les contacts se limitent à ces rencontres formelles. Souvent, celles-ci sont complétées par d'autres types de contacts dépendant, eux, de la politique et de l'engagement des écoles primaires (initiatives de l'inspecteur et/ou des enseignants de 6e) et des collèges du Cycle d'orientation (initiatives du Directeur du collège, du doyen ou d'enseignants de 7e . De là, dans les faits, une grande diversité :

- La réunion de discussion sur les élèves organisée en juin est plus ou moins « enrichie » selon les cas : dans certains collèges, les enseignants de 6e présentent tous leurs élèves aux responsables du Cycle d'orientation alors que dans d'autres, la discussion ne porte que sur les cas litigieux.

---

[8] Ces chercheurs sont : Shams Ahrenbeck, Bernard Favre, Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek et Aline Sommer.

[9] Telle était du moins la situation avant le rattachement des conseillers d'orientation au Service médico-pédagogique.

[10] Si quelques enseignants jugent ces rapports d'élèves utiles et judicieusement exploités par le Cycle d'orientation, la plupart des maîtres de 6e interrogés ont fait état de leur mécontentement face à cette formule qu'ils estiment trop lourde et peu ou incomplètement exploitée, selon eux, par le Cycle d'orientation. Ils disent en effet passer beaucoup de temps à la rédaction de ces rapports et ont l'impression qu'ils ne sont finalement que très peu consultés par leurs collègues du Cycle d'orientation. De plus, du fait de la confidentialité des dossiers d'élèves, les enseignants de 7e à qui ces rapports pourraient servir ne semblent pas souvent les consulter.

- Les stages dans les classes de l'école primaire et du Cycle, tombés dans l'oubli dans certains collèges ou écoles, se pratiquent régulièrement dans d'autres.
- Sont fréquemment signalées des réunions ou des séances de travail consacrées à des thèmes particuliers : la rénovation de l'enseignement primaire, les problèmes de violence, les exigences spécifiques des enseignants du Cycle d'orientation, les classes d'accueil, etc.
- Dans certaines écoles en rénovation, se sont mis en place, à l'initiative d'enseignants des deux ordres d'enseignement, des groupes de travail et d'échange pour assurer une meilleure continuité et un meilleur suivi des élèves, notamment en matière d'évaluation, de différenciation, d'objectifs d'enseignement.

Sur le plan institutionnel, le suivi des élèves par le maître de 6e après leur entrée au Cycle d'orientation se réduit au strict minimum, c'est à dire à la transmission d'un relevé des résultats de ses anciens élèves ou à l'indication de leur promotion en fin de 7e. Certains enseignants de 6e voudraient en savoir plus. Parfois, d'anciens élèves (le plus souvent de bons élèves) *« reviennent donner de leurs nouvelles »*, témoignant généralement d'une bonne adaptation au Cycle d'orientation, malgré les craintes initiales.

La qualité et la fréquence des relations sont-elles les mêmes selon qu'il s'agit des collèges à sections ou des collèges à niveaux et options ? Il apparaît que deux des collèges à options et niveaux ont des contacts relativement développés avec toutes les écoles primaires[11] de leur bassin de recrutement. Quant au troisième, la situation varie selon les écoles : certaines ont des contacts très développés, alors qu'avec d'autres les contacts sont peu fréquents (les initiatives locales sont déterminantes). Bien qu'une comparaison systématique entre les deux types de collèges en ce domaine ne nous ait pas été possible, rien ne permet d'affirmer que la moindre responsabilité des enseignants de 6e dans l'orientation des élèves des collèges à niveaux et options diminuerait la fréquence et la qualité des contacts ; le souci de cohérence et de continuité n'en paraît que plus fort[12].

2. Comment les enseignants voient l'entrée de leurs élèves au Cycle d'orientation

Selon les enseignants, les élèves s'inquiètent assez fortement de leur prochaine entrée au Cycle d'orientation. Ils bénéficient, en matière d'information, des initiatives prises aussi bien par l'enseignant de 6e que par le Cycle d'orientation.

Les enseignants représentent une source d'information permanente pour les élèves de 6e. Ils répondent en classe aux questions des élèves exprimant leurs craintes ou leurs préoccupations du moment. Lors de ces discussions, les enseignants essayent de transmettre une image positive du Cycle d'orientation et de rassurer les élèves inquiets. Ils expliquent les différences de fonctionnement entre l'école primaire et le Cycle d'orientation, entre les collèges du Cycle d'orientation à sections et ceux à niveaux et options, ainsi que les exigences des différentes sections et, dans certains cas, les conditions pour faire une demande de dérogation. Un enseignant mentionne l'existence dans sa classe d'une *« boîte à questions »* concernant le Cycle d'orientation.

Une seconde source d'information pour les élèves, plus officielle, est la venue au cours des mois de mars et d'avril du conseiller d'orientation scolaire. Son rôle a déjà été mentionné plus haut. D'autres sources d'information moins courantes ou moins officielles ont aussi été évoquées : présentation en classe du latin par un professeur de cette discipline peu connue des élèves de 6e, présentation de la vie au Cycle d'orientation par des élèves de 8e ou de 9e, etc. L'importance de l'information par les pairs, à un niveau informel, est aussi fréquemment mentionnée : frères ou sœurs aînés ou copains un peu plus âgés. Il n'est pas rare enfin qu'une visite du collège du Cycle d'orientation ait lieu en fin d'année

[11] Il s'agit toujours des écoles primaires de notre population, les relations avec les autres écoles n'ayant pas été observées.

[12] Rappelons que 12 des écoles de notre échantillon envoient leurs élèves dans des collèges à niveaux et options.

scolaire, à l'initiative, le plus souvent, des responsables du collège et parfois de l'association de parents.

De façon générale, les enseignants interrogés ont plus souvent décrit des élèves partagés entre l'inquiétude face à l'inconnu et l'impatience de « faire le saut ». L'inquiétude porte d'abord sur *l'organisation* ou le *fonctionnement* du Cycle d'orientation : multiplicité des salles de classe et changement d'enseignant pour chaque discipline, en particulier. Ils s'interrogent sur l'ambiance et le climat du Cycle d'orientation et sur leur nouveau statut (ils vont redevenir les « petits »). Leurs craintes concernent les « grands », les bizutages, la perte des copains du primaire, etc. D'autres concernent la violence, le racket et la drogue, mais, selon les enseignants de 6e, ce sont surtout des craintes de parents. Les questions et les craintes relatives au travail scolaire sont les moins fréquemment exprimées : les élèves s'informent parfois sur la quantité de devoirs, sur les matières enseignées dans les différentes sections, sur l'organisation du travail ou sur les notes.

3. Les parents et l'entrée au Cycle d'orientation vus par les enseignants

Quel type de relations les enseignants établissent-ils avec les parents des élèves de 6e et quelles craintes ces derniers expriment-ils, selon les enseignants, par rapport au Cycle d'orientation ? Les enseignants observent-ils des stratégies particulières de la part des familles, concernant l'orientation de leur enfant ?

3.1 Les relations entre enseignants de 6e et parents

On a évoqué déjà les informations fournies par le Cycle d'orientation. Quant aux enseignants de 6e, certains d'entre eux organisent en début d'année scolaire une réunion au cours de laquelle ils présentent l'essentiel des informations sur le Cycle d'orientation et sur les différentes orientations possibles. En cours d'année, ils rencontrent certains parents, notamment ceux d'élèves en difficulté. Les parents prennent souvent eux-mêmes l'initiative, mais il s'agit surtout de parents des couches moyennes et supérieures, inquiets de l'orientation de leur enfant dans une bonne section.

Selon les enseignants, les questions et les craintes exprimées par les parents recoupent en partie celles exprimées par les élèves, à une différence près toutefois : les parents semblent plus soucieux du travail scolaire que de l'environnement et du milieu du Cycle d'orientation ; en outre, ils expriment parfois des craintes concernant l'évolution de la relation avec leur enfant du fait de son nouveau statut (tant d'élève que d'adolescent), la perte de contrôle de leurs fréquentations ou des difficultés liées à la supervision des devoirs. Un enseignant expérimenté, ayant eu une quinzaine de fois la maîtrise d'une classe de 6e, résume ce type d'inquiétudes en expliquant que les mères qui vivent le passage de leur enfant au Cycle d'orientation ont parfois le sentiment de *« perdre »* leur enfant, qui grandit et qui devient de plus en plus autonome.

Il arrive aussi que les préoccupations exprimées soient liées au type de collège fréquenté : les parents dont l'enfant, bon élève, est orienté dans un collège à niveaux et options, craignent, par exemple, qu'il ne prenne du retard en latin ; ou encore, se référant le plus souvent à des rumeurs, ils redoutent que le système ne soit pas assez exigeant et que leur enfant soit en difficulté au Collège par la suite. Ceux dont l'enfant est scolairement plus faible peuvent, au contraire, préférer un collège à niveaux et options. Les enseignants interrogés soulignent que lorsque l'enfant est affecté à un collège à sections, la grande majorité des parents souhaitent une orientation en section Latine ou Scientifique. L'orientation en Générale ou en Pratique est parfois ressentie comme une *« vexation »* . Les parents de milieu modeste paraissent « accepter » ou s'incliner plus facilement lorsque leur enfant est orienté dans l'une ou l'autre de ces sections. Ceux de milieux plus aisés ne se résignent pas : ils tentent par tous les moyens d'éviter une telle orientation, même si, comme le relève une enseignante, l'orientation dans une section Latine ou Scientifique est, dans certains cas, irréaliste, compte tenu du niveau, des résultats et des capacités scolaires de leur enfant.

3.2 Orientation des enfants : les stratégies des parents vues par les enseignants

Selon les enseignants, les parents de milieux favorisés prennent de multiples initiatives (engagement d'un répétiteur ou demandes de rendez-vous fréquentes), mais leurs interventions surviennent surtout en fin d'année scolaire, au moment de l'inscription au Cycle d'orientation :

- Les demandes de dérogation pour une section Latine ou Scientifique constituent la démarche la plus fréquente. D'autres demandes, moins fréquemment signalées par les enseignants, concernent, par exemple, le placement de l'enfant dans le même groupe qu'un camarade ou dans le même collège qu'un frère ou une sœur. Toujours selon les enseignants interrogés, les différents collèges du Cycle d'orientation paraissent inégalement stricts face à ces demandes de dérogation et les acceptent plus ou moins facilement, en fonction de la politique de l'établissement. Mais, de façon générale, les demandes de dérogation semblent acceptées sans trop de difficultés. Dans deux écoles, des enseignants ont précisé que le collège exigeait que l'enfant fasse lui-même sa demande de dérogation oralement, au moment de l'inscription. Ces enseignants disent préparer leurs élèves à cette discussion (manière d'argumenter, etc.) et donner leur propre point de vue sur le bien-fondé de ces demandes.

  Bien que les enseignants aient souvent relevé que les parents ne connaissent que très peu l'existence et le fonctionnement du système à options et à niveaux, ils ont mentionné quelques demandes de dérogation soit pour un collège à niveaux et options, soit à l'inverse pour un collège à sections. Comme nous l'avons relevé plus haut, ce sont en général les parents des bons élèves qui souhaitent un établissement à sections et ceux des élèves en difficulté qui désirent un collège à niveaux et options.

- Les enseignants de 6e reçoivent-ils beaucoup de demandes de redoublement de la 6e de la part de parents qui voudraient ainsi donner à leur enfant une nouvelle chance d'accéder à une section Latine ou Scientifique ? Cette stratégie, propre aux parents de classe moyenne ou supérieure, a de moins en moins de chances de succès : il est rare que l'inspecteur accède à la demande de redoublement de la 6e. Les enseignants eux-mêmes estiment que celui-ci ne profite à l'élève que dans des cas exceptionnels.

- On mentionnera enfin le cas très rare, selon les enseignants interrogés, de familles qui changent de domicile pour que l'enfant puisse fréquenter un collège de leur choix. A été également évoqué le passage en école privée, à la sortie de la 6e, pour éviter une orientation non voulue et offrir à l'enfant de meilleures chances de réussite.

Les enseignants sont parfois assez critiques vis à vis de la manière dont les parents interviennent dans l'orientation de leurs enfants. D'une manière générale, les parents les plus revendicateurs sont plus souvent issus des couches moyenne et supérieure; mais on rencontre aussi dans ces milieux, selon les enseignants, des parents absents, *« qu'on ne voit jamais »*. Toutefois, ce sont plus fréquemment, selon les enseignants, les parents de milieu défavorisé ou issus de l'immigration qui sont absents de la scène scolaire; les problèmes sociaux ou familiaux peuvent occuper une telle place qu'ils ont de la peine à investir l'école et, plus encore, à se montrer revendicateurs à son endroit. C'est l'une des raisons pour laquelle les demandes de dérogation de la part de parents étrangers de milieu défavorisé sont plus rares.

Dans d'autres écoles de milieu populaire, les enseignants ont souligné que le passage au Cycle d'orientation était une étape difficile pour certains parents un peu *« dépassés »* par les événements : ces parents, relève une enseignante, *« sont un peu désorientés et ne se rendent pas toujours compte des normes et des enjeux liés à l'école »*. Pour expliquer ce désarroi, elle se réfère notamment à la multiplicité des discours sur l'école (télévision, médias, etc..), chacun y allant de ses critiques et de ses propositions. Ainsi, l'information reçue n'est-elle pas toujours bien enregistrée : *« Il y a,* dit cette même enseignante, *peu de rigueur dans l'information que les parents acquièrent et gardent »*.

Si la présence éducative des parents et leur implication dans la scolarité de leur enfant sont généralement appréciées par les maîtres de 6e interrogés, plusieurs notent toutefois que certains

parents sont beaucoup trop présents, qu'ils attendent trop de l'école et qu'ils exercent parfois des pressions exagérées. Les attitudes des parents sont donc perçues comme très diverses : si la plupart d'entre eux semblent faire confiance à l'école et écoutent facilement l'avis des enseignants, d'autres agissent à leur guise et *« ont tout pouvoir au moment de l'entrée au Cycle d'orientation »*. Cela amène une enseignante d'une école de milieu aisé à dire : *« Dans cette commune, ce sont les parents qui font l'orientation de leurs enfants »*.

4. Comment les enseignants de 6e préparent-ils leurs élèves à l'entrée au Cycle d'orientation ?

Nous voulions savoir dans quelle mesure l'entrée prochaine des élèves au Cycle d'orientation amenait les enseignants de 6e à modifier leurs pratiques et à élever leur niveau d'exigence.

Sur ce point, les enseignants se montrent partagés et beaucoup estiment difficile de faire la part de ce qui, dans leurs pratiques, relève d'une préparation plus directe au Cycle d'orientation ou d'une adaptation normale ou naturelle des exigences à la maturité d'élèves de cet âge. Ils ajoutent volontiers que la préparation au Cycle d'orientation ne commence pas en 6e, mais en 4e déjà ou même avant, tout particulièrement en ce qui concerne des objectifs tels que l'autonomie dans le travail ou la prise de responsabilité (de là le souhait de nombreux enseignants de garder leurs élèves de 5e en 6e). De toute façon, disent-ils, il est vain de vouloir tout rattraper en 6e.

Beaucoup d'enseignants soulignent cependant qu'en 6e le souci que tous les élèves atteignent les objectifs du degré est plus fort que dans les autres degrés ; ce souci n'apparaît pas moindre dans les écoles qui préparent leurs élèves à l'entrée dans un collège à niveaux et options, et donc à une 7e hétérogène.

A ce souci portant sur les contenus d'enseignement s'ajoute l'insistance sur l'acquisition de méthodes de travail : capacité d'organiser son travail, de le faire de manière autonome, de gérer son temps. D'où l'attention accordée aux devoirs qui paraissent prendre au Cycle d'orientation une importance considérable (*« ils auront des tonnes de devoirs »*, dit un enseignant). Les parents eux-mêmes exercent une pression forte pour que dès la 6e les enfants soient capables de s'y investir de manière autonome et d'y passer beaucoup de temps.

De nombreux enseignants donnent donc souvent des devoirs « *à la semaine* » pour amener les enfants à organiser et à planifier leur travail. Dans ce même souci d'apprentissage de l'autonomie, d'autres adoptent le système du « *plan de travail* ». En ce qui concerne la gestion du temps, plusieurs disent imposer des limites de temps pour les épreuves, ce qu'en général ils ne faisaient pas dans les degrés précédents, *« cela*, précisent-ils, *leur sera utile au Cycle d'orientation »*.

D'autres exigences du Cycle d'orientation influencent les pratiques en 6e : travaux de mémorisation plus fréquents, récitations « *surprise* », oublis et arrivées tardives de moins en moins tolérés, discipline plus sévère.

Toutefois, une minorité des enseignants de 6e ne veulent pas se laisser bousculer par l'échéance du Cycle d'orientation. Ils disent volontiers *« ne rien faire de spécial pour le CO »*. S'ils donnent des devoirs, ils le font *« à la manière du primaire »*, c'est-à-dire en petite quantité et sans les planifier à l'avance. Bref, pourquoi, disent-il, *« faire le Cycle avant le Cycle »*, à chaque degré suffit sa peine, *« il ne faut pas que l'on travaille avec la peur du degré suivant »*. Les opinions tranchées sont toutefois rares. Beaucoup d'enseignants vivent plutôt dans la tension entre les exigences de la 6e, les exigences du Cycle et les exigences des parents et ils perçoivent souvent leur position comme très inconfortable. Il leur est difficile de penser qu'en *« vivant son degré »*, on prépare inévitablement le degré suivant.

5. Les élèves « en grande difficulté »

Quels que soient les efforts des enseignants, certains élèves ne maîtrisent pas en fin de 6e les objectifs fixés par le plan d'études. Nos interlocuteurs rappellent que ces échecs sont le plus souvent l'aboutissement d'une scolarité difficile de bout en bout ou de lacunes anciennes. En même temps, ces élèves sont ceux qui poseraient sans doute le plus de problèmes dans le cas d'une généralisation de la 7e hétérogène.

En règle générale, les enseignants de 6e estiment que ce n'est pas du côté de l'école primaire qu'il faut trouver des solutions adaptées à ces élèves et qu'il convient donc d'éviter les redoublements en 6e (unanimité qui n'existe pas pour les degrés précédents). Parmi les principales raisons évoquées, on relèvera l'âge des élèves, leur développement physique ou psychologique, le risque de perte de confiance en soi, le fait de se retrouver parmi les « *petits* » après le départ des copains, les moyens dont dispose le Cycle d'orientation pour s'occuper des élèves en difficulté, et enfin l'équité dont doivent bénéficier les élèves dans le cadre de l'école obligatoire.

L'âge et le développement physique

Un premier groupe de raisons qui poussent les enseignants à essayer de *« faire passer »* certains élèves au Cycle d'orientation malgré leurs résultats insuffisants tourne autour de la question de l'âge et de la maturité physique des élèves :

> *« Les élèves qui sont très faibles ont déjà un ou deux ans de retard et ceux-là, on ne peut pas les garder. On essaie, même en trichant sur les notes, de les envoyer en Pratique. Ce n'est plus possible [de les garder], ils ont de la moustache... »*

Ce sont souvent les élèves les plus âgés qui sont en difficulté dans une classe de 6e parce qu'ils ont déjà connu antérieurement une scolarité difficile. Passé un certain âge, il devient de plus en plus compliqué de les garder dans le cadre de l'école primaire. Ils se transforment sur le plan physique, grandissent, entrent dans leur période de puberté et d'adolescence et changent considérablement sur le plan psychologique. Un redoublement ne résoudrait rien et le contexte de l'école primaire n'est plus adapté à leur développement, même si, sur le plan strictement scolaire, ils n'obtiennent pas des résultats suffisants pour entrer au Cycle d'orientation:

> *« Moi j'ai des gamins dans ma classe que, à la limite, je ne passerais pas au Cycle d'orientation, mais qui ont une telle stature et un tel développement que les garder au primaire, ce serait criminel ; déjà rien qu'au plan physique, on ne peut pas les garder en 6e. »*

Presque tous les enseignants interrogés sur le sujet estiment qu'il y a un seuil à partir duquel *« on essayera de les faire passer quand même au Cycle d'orientation parce que de toute façon, cela ne changerait rien qu'ils restent une année de plus »*. Plusieurs enseignants insistent sur le fait qu'il n'existe pas d'autres solutions pour ces élèves. Les classes EFP (écoles de formation pré-professionnelles) ne sont en général pas ouvertes aux élèves qui ont réussi à atteindre la 6e, car elles sont réservées à ceux qui ont des difficultés encore plus importantes.

Le risque de perte de confiance en soi

Le passage au Cycle d'orientation marque pour le élèves de 6e l'accès à un nouveau statut et à une nouvelle image de soi. Le développement des élèves et le fait qu'ils basculent peu à peu vers l'adolescence se manifestent aussi par leur comportement, leur désir de s'émanciper du cadre devenu trop protecteur de l'école primaire. Les enseignants d'une école estiment ainsi que même si le redoublement n'est pas exclu pour certains élèves, la chose est très difficile dans la réalité ; ils se sentent quasiment *« contraints »* de les envoyer au Cycle d'orientation, non seulement en raison de leur maturité physique mais aussi à cause du désir très fort de ces élèves *« d'être grands »*. Les retenir en 6e renforcerait l'image négative qu'ils ont déjà d'eux-mêmes et pourrait favoriser l'apparition de comportements déviants, auxquels ils recourent parfois pour marquer leur différence : *« Si on ne tenait pas compte de cela, ce serait catastrophique pour leur image d'eux-mêmes »*.

C'est ainsi que se trouve justifié le passage de ces élèves au Cycle d'orientation malgré leurs résultats insuffisants. Il s'agit d'éviter la blessure narcissique et la perte de confiance en soi associées au redoublement, sans parler de la souffrance endurée :

> *« Un élève comme ça, il aime tellement pas l'école... Quand on n'aime pas l'école à ce point, c'est lié à des tas de choses : parce que ses parents avaient un passé d'école horrible - le papa ne supportait pas l'autorité scolaire, l'ayant très mal vécue dans sa famille - ... [Dans un cas comme ça], vous ne pouvez rien faire, à quoi ça sert de faire souffrir une année de plus ? »*

Changer d'environnement pour redonner un sens à l'école ?

Ainsi donc, le redoublement, dans certains cas serait une forme d'*« acharnement thérapeutique »* : on leur inflige *« toujours plus de la même chose »*, alors qu'il faudrait probablement tout autre chose pour qu'un changement s'opère.

Quelques enseignants ont le sentiment que l'école n'a plus aucun sens pour toute une catégorie d'élèves. Ils pensent toutefois qu'un changement de décor, de rythme, d'environnement global pourrait produire un déclic qui modifie leur rapport à l'école :

> *« Le problème principal, pour les enfants en difficulté, c'est que l'école n'a pas de sens pour eux. Pour l'une de mes élèves, l'école c'est du brouillard; elle ne comprend rien mais elle ne fait pas d'histoires, elle est effacée, elle se donne de la peine, mais tout cela n'a aucun sens pour elle. Cela ne servirait à rien qu'elle redouble. La seule solution, c'est qu'elle passe quand même au Cycle d'orientation. »*

« Nous ne sommes pas formés pour travailler avec ces élèves »

D'autres arguments interviennent pour justifier le passage au Cycle d'orientation d'élèves en « grande difficulté » : nous ne sommes pas formés pour travailler avec des adolescents, disent certains enseignants de 6e alors que nos collègues du Cycle d'orientation, eux, ont l'habitude et l'expérience voulues. C'est donc à eux que devrait revenir la tâche d'accueillir ces élèves plus âgés, d'autant plus que le Cycle d'orientation a davantage de moyens pour les prendre en charge (psychologues scolaires, système d'appui, classes d'accueil, etc.) :

> *« On a des élèves, par exemple, qui vont avoir quatorze ans cette année, et on est un petit peu démunies par rapport à ça, parce qu'on est formées" primaire" et qu'on est face à des adolescents qui ont un autre comportement, qui ont une autre manière d'appréhender le travail, qui commencent à avoir d'autres soucis aussi. »*

6. Les enseignants de 6e et l'orientation des élèves

Lorsque les écoles primaires envoient leurs élèves dans un collège à sections, c'est sur les enseignants de 6e que repose, pour une part importante, leur orientation dans l'une ou l'autre de ces sections. Ce travail d'orientation comporte plusieurs paliers. Il y a d'abord les notes attribuées tout au long de l'année. Elles déterminent pour l'essentiel l'accès aux sections Latine et Scientifique. Les résultats aux épreuves cantonales viennent moduler ou corriger les notes de l'année. A quoi s'ajoutent les résultats des tests psychologiques passés par les conseillers d'orientation. L'entrée dans une section déterminée résulte enfin de la discussion qui s'engage, sur la base des résultats précédents et notamment lorsque les notes de l'année ne permettent pas à elles seules la décision, entre inspecteur, enseignant, conseiller d'orientation, responsables du Cycle d'orientation et parents.

6.1 L'évaluation du travail en 6e

Les enseignants de 6e jouissent d'une certaine marge de liberté dans l'attribution des notes et ils en jouent parfois pour éviter le redoublement à certains élèves ou pour leur permettre d'atteindre la moyenne nécessaire pour être admis au Cycle d'orientation ou dans telle ou telle section. Comme le relève une enseignante, « *mettre une note en 6e, ce n'est pas tout à fait la même chose que dans les*

autres degrés : *on fonctionne différemment en 6e »*, lorsqu'on met une note, *« on se dit qu'avec telle ou telle note, l'élève sera orienté vers telle ou telle section »*. C'est là pour de nombreux enseignants, une source de stress, car la sélection est chaque fois présente. Certains sont plus sensibles que d'autres à cette signification particulière de l'évaluation en 6e, mais la difficulté est presque toujours présente.

Dans les écoles en rénovation qui ne mettent plus de notes, la perception du rôle de l'évaluation dans l'orientation est un peu différente, même si, de toute façon, les enseignants de ces écoles doivent traduire leurs appréciations en notes à la fin de l'année. Certains enseignants de ces écoles avouent faire en sorte que les élèves puissent passer au Cycle d'orientation après avoir fait leur temps à l'école primaire, en leur attribuant la note correspondant à la section jugée la plus adéquate pour eux. Dans une autre école en rénovation, les enseignants estiment que le Cycle d'orientation n'a pas vraiment besoin de ces notes globales, la constitution des classes se faisant davantage sur la base des informations données par les enseignants de 6e qu'à partir de notes :

> *« Les informations qualitatives pourraient suffire parce que de toute façon, quand on met une note globale, alors qu'on n'a pas eu de notes toute l'année, elle est manipulable cette note ! Elle n'est même pas mathématique, elle traduit une impression générale et il n'y aurait pas besoin de mettre une note pour le dire. En fait cette note est une garantie administrative. »*

Pour un autre enseignant, l'obligation de mettre une note *« est aussi le signe du mépris de toute évaluation qualitative de la part du Cycle d'orientation »*. Pour un autre encore, *« les enseignants remplissent des dossiers d'évaluation que les parents peuvent comprendre. Alors pourquoi est-ce que les professionnels* [du Cycle d'orientation] *ne pourraient pas les comprendre ? »*

Notons toutefois que tous les enseignants des écoles en rénovation ne partagent pas cette vision critique du fonctionnement du Cycle d'orientation. Pour certains, le collège dans lequel ils envoient leurs élèves manifeste une grande ouverture :

> *« Les enseignants du Cycle d'orientation prennent en compte notre système d'évaluation formative sans notes et tiennent compte de notre avis pour la certification des élèves et la composition des classes. A la fin de l'année, les enseignants de 6e rencontreront l'équipe de direction du Cycle d'orientation pour parler de tous les élèves, sur la base du dossier qu'ils ont établi et non sur des résultats scolaires. »*

D'autres enseignants d'écoles en rénovation tiennent un discours plus neutre sur cette question : *« Nous ne sommes pas des partisans de l'abolition des notes, même si on pourrait tout à fait les abandonner »*. Les commentaires qui accompagnent les notes représentent certes l'élément le plus important de l'évaluation mais la note ne les dérange pas du tout. Les dossiers d'élèves sont de toute façon discutés collectivement par les enseignants de l'école ou du moins avec ceux des degrés directement concernés.

6.2 Les épreuves cantonales[13]

Selon les enseignants interrogés, les épreuves cantonales remplissent de multiples fonctions. Elles constituent d'abord une sorte de repère, une forme de contrôle des connaissances des élèves. Une enseignante les considère comme *« un baromètre, un point de référence »*, un autre comme *« un indicateur de ce que les élèves doivent savoir »*. En d'autres termes, elles permettent de savoir *« où on doit amener les élèves »*. Mais elles sont aussi une forme d'évaluation du travail de l'enseignant, puisqu'elles permettent une comparaison entre toutes les classes du canton. Plusieurs enseignants les utilisent d'ailleurs comme un moyen d'auto-évaluation et comme une façon de comparer les résultats de leur classe avec ceux des autres classes du canton.

[13] Rappelons que ces épreuves cantonales (nommées également épreuves d'inspecteurs ou épreuves communes) sont les mêmes pour toutes les écoles primaires. Elles ont pour but de renseigner les responsables scolaires sur l'état des connaissances des élèves au moment où ils entrent au Cycle d'orientation et servent entre autres à pondérer les notes déterminant l'entrée dans telle ou telle section (dans le cas des collèges à sections).

Le degré de difficulté de ces épreuves est perçu de façon assez diverse selon les enseignants. De façon générale, il paraît correspondre assez bien aux exigences de 6e. Certains toutefois les jugent relativement faciles et même trop faciles : la 6e, note une enseignante, est *« une grande révision »* et *« les épreuves communes actuelles sont bien plus faciles que celles d'il y a quinze ans »*. Elle ajoute que dans son cas, ces épreuves ne constituent donc pas un stress, car les barèmes sont *« très, très généreux »*. C'est le point de vue de plusieurs de ses collègues : les notes des épreuves communes sont souvent meilleures que celles des épreuves courantes tout au long de l'année, ce qui ne va pas sans difficulté lorsqu'il s'agit de justifier cette sévérité devant les parents. Dans le même sens, un enseignant remarque :

> *« Les barèmes sont un peu larges ; je mets personnellement des notes plus sévères, les parents se plaignent alors parfois du décalage entre les notes obtenues en classe et celles obtenues aux épreuves communes. »*

Et un autre enseignant de relever que *« son 4 vaut peut-être plus que le 4 dans d'autres écoles »*, ce qui, poursuit-il, ne déplaît pas nécessairement à tous les parents, dont certains souhaitent cette sévérité, afin que leur enfant soit bien préparé pour le Cycle d'orientation.

L'enjeu que représentent ces épreuves n'en est pas moins source de stress et un enseignant résume : *« On ne vit pas ça comme une calamité mais c'est un stress »*. C'est ici qu'intervient la critique le plus généralement adressée à ces épreuves : elles interviennent trop tôt dans l'année (en avril), ce qui perturbe considérablement, selon certains, le déroulement des activités d'apprentissage en 6e. L'ensemble du programme doit être vu avant cette échéance, ce qui raccourcit beaucoup la durée effective pendant laquelle il est possible d'aborder de nouvelles notions :

> *« En 6e, on a l'impression de faire la course tout au long de l'année, parce qu'on a un programme qu'il faut mener à bien […], on doit avoir terminé à Pâques, avec les épreuves d'inspecteurs, qui sont quand même trop tôt dans l'année, elles devraient être au mois de juin... »*

Bien que les enseignants qui insistent sur ce point ne fassent pas explicitement le lien, il est probable qu'ils pensent qu'avec la généralisation de la 7e hétérogène, cette date avancée ne se justifierait plus puisque la note aux épreuves communes n'aurait plus à contribuer à l'orientation dans une section déterminée.

On notera enfin un point de vue plus marginal : quelques enseignants d'écoles en rénovation estiment que ces épreuves et les objectifs dont elles vérifient l'atteinte ne correspondent plus tout à fait à l'état d'esprit général et aux objectifs prioritaires visés dans l'enseignement rénové et que ce décalage est fort gênant :

> *« Tout est encore trop axé sur les épreuves d'inspecteurs, même si cette note a moins de poids qu'avant ; ces épreuves ne se justifient pas vraiment. C'est parachuté avec un tout autre esprit que celui de la classe et ce n'est pas représentatif ni du niveau de la classe ni de celui de chaque élève en particulier. En ce sens ce n'est pas un bon indicateur d'orientation. »*

Ce point de vue conduit les mêmes enseignants à mettre en quelque sorte en concurrence les objectifs transversaux qui paraissent privilégiés par la rénovation avec les objectifs plus classiques d'acquisition des connaissances, ces deux catégories d'objectifs n'étant plus vraiment perçues comme complémentaires :

> *« Nous, on essaie plutôt d'aller en direction des objectifs transversaux que vers les objectifs du GRAP[14]. Mais c'est un des problèmes qu'on a pour ce niveau de passage : c'est que plus on prend du temps pour travailler à l'autonomie, pour arriver à résoudre des problèmes, à s'adapter, etc., plus on doit lâcher le pied sur des trucs qui sont beaucoup plus mesurables, du style GRAP. Et là, ça peut effectivement poser un problème au moment où il y a les épreuves cantonales, encore que les épreuves cantonales, elles vont bien maintenant dans ce sens. »*

[14] Il s'agit des objectifs de 6e tels qu'ils sont définis par le plan d'études romand en vigueur jusqu'ici.

6.3 L'orientation vers les sections

Tous les enseignants ne partagent la même vision de la distribution des élèves dans les différentes sections. Pour certains, il importe de mettre les élèves dans des sections correspondant le plus exactement à leur niveau, afin qu'ils n'échouent pas par la suite : échouer en Latine ou Scientifique et *« retomber »* en Générale serait pire que d'aller tout de suite en Générale. Mieux vaut donc ne pas prendre ce risque. Quant aux élèves qui connaissent un *« déclic »* tardif, le verdict n'est de toute façon pas définitif, puisqu'il existe des possibilités de passage d'une section à l'autre.

Ce n'est pas le point de vue d'autres enseignants, selon lesquels il importe d'abord de donner à tous un maximum de chances pour la suite, quitte à *« pousser »* un peu les élèves vers des sections plus difficiles. On évitera ainsi à certains élèves la relégation dans une filière « *basse* » d'où il est presque impossible de sortir, même si en théorie cette possibilité existe : *« Beaucoup d'enfants changent à l'adolescence et peuvent alors se prendre en charge et avoir un projet. Les choses peuvent alors être différentes. C'est pour ça qu'il est trop tôt d'aiguiller les enfants en 6e ».*

Dans la logique de ce qui précède, les enseignants du primaire ont des avis très partagés sur la manière dont le Cycle d'orientation envisage l'orientation des élèves dans les différentes sections. Il y a d'abord les enseignants qui acceptent les décisions du Cycle d'orientation sans marquer d'opinion particulière à ce sujet. Pour eux, ce n'est plus le problème de l'école primaire que de se prononcer sur ce qui se passe au Cycle d'orientation. Ailleurs, la politique d'orientation des collèges peut être ressentie comme très nuancée, très soucieuse de prendre en compte les intérêts des enfants, grâce à une évaluation globale qui ne s'en tient pas aux seules notes. Voici l'appréciation portée par les enseignants d'une école qui a adopté un dossier d'évaluation différent du carnet officiel :

> *« Ils (les élèves) ont eu de la chance d'avoir un directeur de Cycle ouvert et qui dit : moi les notes peu importe, ce qui est important c'est comment on négocie ce passage au Cycle d'orientation, qu'on se mette d'accord. Par exemple sur les motivations de l'enfant, la famille, la perception de l'enseignant et puis que l'enseignant puisse faire une évaluation correcte de l'enfant. Donc ce directeur est prêt à entrer en matière sur autre chose que les notes. »*

Mais d'autres enseignants se montrent plus critiques sur la manière dont les décisions sont prises ; ils ont quelquefois l'impression qu'au Cycle d'orientation, seules les notes comptent, quand ce n'est pas l'aspect extérieur des élèves :

> *« On nous dit qu'il y a les rapports, les tests, etc. Mais on sait très bien que la première chose que le gamin fait en allant au Cycle d'orientation, c'est d'amener son carnet. Et puis le directeur ou le doyen regarde la coupe de cheveux du petit Pierre... Le look a une importance énorme pour le passage au Cycle d'orientation, énorme. »*

En résumé, il nous semble qu'on peut discerner deux pôles dans la façon dont les enseignants vivent leur 6e dans ses liens avec l'orientation des élèves. A un pôle, ce degré apparaît comme plus stressant que les autres : les épreuves cantonales qui raccourcissent l'année, les tests du conseiller d'orientation, la pression des parents et la responsabilité de la pré-sélection des élèves, tout cela pèse.

A l'autre pôle, plusieurs enseignants, et parmi les plus expérimentés, font remarquer que les programmes de 6e sont relativement peu chargés et que, d'une certaine façon, il s'agit d'une année de récapitulation et de répétition des années précédentes. C'est aussi une année *« très motivante, car il faut amener les élèves à un but, être rentable »*.

Enfin, quelques enseignants se refusent à *« entrer dans ce jeu »* consistant à ne voir la 6e qu'en fonction du Cycle d'orientation en général et des épreuves cantonales en particulier. Une enseignante dira, par exemple que, bien que stressée par cette situation, elle *« ne prépare pas ses élèves pour le Cycle d'orientation »* mais qu'elle les *« accompagne jusqu'au bout de l'école primaire »*.

7. Un seuil à franchir

Le passage au Cycle d'orientation constitue une rupture dans la carrière scolaire de l'élève. Ce passage se fait-il au bon moment ? est-il bien aménagé ? n'est-il pas trop brutal ? la continuité est-elle bien assurée ? La réponse à ces questions paraît être une bonne introduction à l'analyse de la position des enseignants de 6e sur la généralisation de la 7e hétérogène.

7.1 Une rupture nécessaire

Les enseignants de 6e sont unanimes sur un point : le passage s'effectue à point nommé. Les élèves grandissent et arrivent à un stade de développement exigeant un changement d'environnement et de mode de prise en charge :

> *« [Au Cycle d'orientation], on les prend pour des grands, ils ont plusieurs maîtres, on leur lâche un peu les baskets. A l'école primaire, à la fin, ils se sentent un peu maternés, un peu cadrés. Au Cycle d'orientation on leur donne des devoirs plusieurs jours à l'avance, ils aiment bien. Le passage au Cycle d'orientation tombe à un bon moment. »*

Plusieurs des enseignants interrogés soulignent que le passage au Cycle d'orientation a une dimension symbolique forte. C'est un rite de passage, une sorte de rite *« initiatique »* ; il est bon que les élèves l'effectuent en groupe, en même temps que leurs camarades de classe (encore un argument contre le redoublement !), *« car les copains jouent un rôle très important à ce moment »*. Il s'agit d'une rupture qualitative, une sorte de « *grand saut* », impliquant[15] :

- une rupture par rapport *au temps* (découpage des horaires, organisation du travail, etc.) ;
- une rupture au niveau de *l'espace* (taille et configuration des bâtiments, etc.) ;
- une rupture par rapport *aux règles et aux savoirs* (règles de conduite, comportement intellectuel, niveau d'apprentissage, etc.) ;
- une rupture au niveau *des conditions d'existence* (indépendance relative vis-à-vis des parents, éclatement du groupe-classe, etc.).

C'est bien ce type de rupture qu'ont évoqué de nombreux enseignants de 6e, non sans souligner dans le même temps la rapide adaptation de leurs anciens élèves au nouveau système du secondaire I : la transition vers le Cycle d'orientation semble souvent aussi répondre à une attente des élèves et une enseignante note que ces derniers *« sont fiers de passer au Cycle d'orientation »*.

7.2 Une rupture sur le plan pédagogique ?

Il est donc admis par une majorité des enseignants interrogés que l'entrée au Cycle d'orientation constitue un seuil, un passage obligé, et donc aussi une rupture. Mais de quelle rupture s'agit-il au juste, en termes plus qualitatifs ? Pour les uns, c'est une rupture *« positive »*, dans la continuité en quelque sorte. Mais pour d'autres, c'est une rupture dans la *« discontinuité »*, dans le déchirement.

En matière de programmes, les enseignants qui se sont exprimés sur ce point[16] relèvent, de façon générale, que les objectifs de fin de 6e sont actuellement bien définis et adaptés aux exigences du Cycle d'orientation (alignement sur les plans d'études romands). Les mêmes enseignants soulignent que, même s'il n'y pas rupture dans les programmes, les élèves sont tout de même confrontés à un changement de style pédagogique à leur entrée au Cycle d'orientation. Mais comme l'adaptation

---

[15] Voir l'analyse de la transition entre secondaire II et Université, proposée par Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant, L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France. Voir aussi : *Communications* (2000), Seuils, Passages, *No 70*.

[16] C'est un point qui n'a pas été abordé dans tous les groupes.

semble se faire très rapidement et sans problèmes majeurs, ce changement de style ne paraît pas faire problème.

La rupture est d'autant moins ressentie que les relations entre les enseignants des deux ordres d'enseignement sont soutenues. Ainsi, les enseignants d'une école, qui entretiennent d'excellents contacts avec le collège dans lequel ils envoient leurs élèves, expliquent que la continuité est assurée par les discussions et les échanges réguliers entre les enseignants de 6e et de 7e. Mais de tels échanges ne sont pas la règle partout, et parfois c'est l'ignorance même des programmes actuels de l'école primaire qui crée la rupture : quelques enseignants ont relevé que certains professeurs du Cycle d'orientation ne tenaient pas compte des changements et des adaptations des plans d'études genevois aux plans d'études romands, créant ainsi une discontinuité entre les objectifs de fin de 6e et les exigences du Cycle d'orientation. Il ne s'agit pas ici de l'articulation entre les programmes en tant que tels, mais de la connaissance qu'en ont les enseignants ou de la façon dont ils les respectent, tant en mathématiques qu'en français.

Quant aux enseignants des écoles qui envoient leurs élèves dans des collèges à niveaux et options, ils estiment généralement que la 7e hétérogène renforce le sentiment de continuité entre le primaire et le secondaire I. De ce point de vue, la continuité entre l'école primaire et le secondaire I paraît être mieux assurée avec ces collèges.

Quelques enseignants d'écoles en rénovation perçoivent toutefois une contradiction forte entre l'approche pédagogique de l'enseignement primaire et celle du Cycle d'orientation. Selon les termes de l'un d'entre eux, le Cycle d'orientation a tendance à insister sur les aspects les plus formels et les plus contraignants de l'école (les notes, les programmes rigides, etc.), contrairement à l'école primaire qui est davantage portée à considérer *« l'enfant dans son ensemble »*, plutôt que de le regarder seulement comme *« un élève »*. D'après cet enseignant, le Cycle d'orientation a essentiellement un souci de sélection et met l'accent sur les disciplines. En revanche, selon lui, à l'école primaire (du moins dans les écoles en rénovation), on insiste sur le fait qu'*« il n'y a pas que les notes qui comptent »*. Les notions ne sont pas apprises par cœur, pour elles-mêmes (« *comme au Cycle d'orientation* »), mais sont *« intégrées à un ensemble »* et les enseignants primaires cherchent à *« donner du sens au travail scolaire »*, en référence à *« un apprentissage de la vie »*. Un autre enseignant perçoit le même type de rupture et l'attribue à des différences de formation :

> *« Moi j'aimerais insister sur la différence de formation des enseignants du Cycle d'orientation et des enseignants du primaire. Ce sont deux mondes totalement différents et opposés. Alors vraiment... On ne parle pas le même langage. Je dirais qu'on retrouve peut-être un langage commun quand on s'adresse à une enseignante qui a un certain nombre d'années d'enseignement, qui a eu elle-même des enfants qui sont passés par beaucoup de filières et qui là, réalise qu'il y a beaucoup de différences. [...] Chez nous [dans le primaire], c'est l'évolution générale qu'on regarde chez l'enfant, on met en corrélation son développement psychique, physique, etc. Et chez eux [au Cycle d'orientation], il y a le souci de la rentabilité : on prépare à la sélection, à acquérir un certain nombre de matières, à vérifier, etc. J'ai pas l'impression que c'est aussi harmonieux que chez nous. [...] Et je pense que c'est un problème de formation. »*

Cette insistance sur la rupture pédagogique entre école primaire et Cycle d'orientation est loin d'être partagée ni par tous les enseignants des écoles en innovation ni par ceux que la rénovation laisse relativement sceptiques : *« Tout le côté existentialiste de la rénovation ne prépare pas au Cycle d'orientation »*, résume l'un d'entre eux. Il n'en demeure pas moins qu'une certaine tension n'est jamais totalement absente : alors que les uns insistent davantage sur la nécessité pour les enseignants de 6e de s'aligner aussi bien que possible sur les exigences du Cycle d'orientation, d'autres attendent plutôt que celui-ci se rapproche de l'école primaire, le dialogue entre les enseignants des deux niveaux de la scolarité primaire apparaissant ainsi à beaucoup – on l'a vu plus haut –, comme le meilleur moyen d'aménager le passage.

8. La généralisation d'une 7e hétérogène

Que pensent les enseignants de 6e de l'introduction d'une 7e hétérogène dans tous les collèges du Cycle d'orientation ? Leurs réponses devraient être lues à la lumière de leur analyse de la situation actuelle, telle qu'elle ressort des paragraphes précédents.

8.1 Tableau d'ensemble [17]

Prises globalement, les positions peuvent être ainsi résumées :

- Une forte majorité des enseignants interrogés se déclare favorable à cette généralisation. Pour fixer les idées, plus des deux tiers y sont favorables, dont un tiers de très favorables ; le tiers restant se partage entre ceux qui ont une attitude ambiguë ou indéterminée et ceux qui y sont tout à fait opposés (les enseignants de quatre écoles seulement sur 37).
- Les écoles en rénovation sont très largement en faveur de cette généralisation. La 7e hétérogène leur paraît correspondre davantage à la philosophie de la rénovation et en constituerait une suite logique.
- Les écoles qui envoient leurs élèves dans des collèges à niveaux et à options sont généralement très favorables à ce système.
- En fait, ce sont principalement parmi les écoles qui envoient leurs élèves dans des collèges à sections et qui ne sont pas des écoles en rénovation que l'on trouve le plus d'opinions nettement opposées à la 7e hétérogène.

Voici pour les prises de position globales. Examinons maintenant les arguments des uns et des autres. Il est évident que même ceux qui lui sont favorables peuvent estimer que l'hétérogénéité présente aussi certains inconvénients et qu'inversement, les opposants lui reconnaissent souvent quelques avantages. Les positions sont donc moins nettes au moment où l'on entre dans le vif du sujet et que l'on examine les arguments plaidant pour ou contre la généralisation de la 7e hétérogène.

8.2 Les arguments portant sur les changements attendus en 6e

Pour de nombreux enseignants, la place prise par les tâches liées à l'orientation peut constituer un obstacle à l'atteinte des objectifs spécifiques de la 6e. Plusieurs d'entre eux se réjouissent donc du fait que cette place serait plus limitée en cas de généralisation de la 7e hétérogène et que du temps serait dégagé pour les apprentissages de 6e. La pression exercée par les enseignants de 6e sur leurs élèves serait moins forte. Bref, l'année serait moins *« stressante »* et on disposerait de plus de temps pour approfondir les notions importantes du programme. Cela permettrait, comme le dit un enseignant, de *« rendre à la* 6e *son rôle de dernière année de l'école primaire »* :

> *« Ce serait une bénédiction pour les enseignants de 6e, car la dernière année de l'école primaire serait alors plus facile à vivre, avec moins de pressions : il y aurait peut-être plus de gens qui auraient envie de prendre des 6e ! »*

Certains enseignants pensent qu'avec la généralisation de la 7e hétérogène, ils seraient également déchargés de la *« pression des parents »*. Dès la fin mars, dit un enseignant, il y a un *« déferlement de parents »* qui viennent lui demander son avis sur le choix des sections.

[17] Rappelons que nous ne travaillons pas dans cette recherche sur un échantillon représentatif des enseignants et des écoles primaires.

8.3 Les arguments portant sur les rôles respectifs de l'école primaire et du Cycle d'orientation

Beaucoup plus nombreux encore sont les enseignants qui estiment que, dans l'idéal, l'orientation des élèves ne devrait pas être du ressort de l'école primaire mais du Cycle d'orientation. Or actuellement, l'école primaire assume, de fait, une partie de cette tâche, puisque les résultats obtenus en 6e sont un facteur déterminant dans l'orientation des élèves vers telle ou telle section. *« Ça nous enlèverait une responsabilité... Je trouve difficile de faire l'orientation des élèves »*, explique l'un de nos interlocuteurs.

En fait, l'orientation, dans ses formes actuelles, est un processus assez complexe et certains enseignants ne savent plus très bien qui, de l'école primaire ou du Cycle d'orientation, oriente vraiment les élèves. Ils estiment donc qu'il vaudrait mieux que le Cycle d'orientation assume lui-même son rôle de Cycle d'*orientation*, au moment où les élèves sont déjà dans ses murs et non pas en intervenant dans le déroulement de la 6e : *« Cette 7e hétérogène permettra alors aux enseignants du Cycle d'orientation d'orienter les élèves sur place, une fois qu'ils auront appris à les connaître au terme d'une année entière »*.

Rares sont les enseignants qui désirent continuer à exercer eux-mêmes la responsabilité de présélectionner les élèves en vue de l'une ou l'autre des sections du Cycle d'orientation. Quelques maîtres, toutefois, estiment être mieux à même de jouer ce rôle, en raison de la connaissance globale qu'ils ont des enfants. On trouve également, dans quelques cas, une certaine méfiance quant à la manière dont le Cycle d'orientation procéderait pour sélectionner les élèves. Ces critiques portent avant tout sur le fait que, selon ces enseignants, le Cycle d'orientation privilégierait les notes, au détriment d'éléments plus globaux et plus qualitatifs qui devraient entrer dans l'évaluation de l'élève.

D'autres enseignants répondent qu'au Cycle d'orientation il y a plusieurs professeurs, donc plusieurs regards différents, ce qui donne une chance supplémentaire aux enfants. Des enseignants pratiquant le travail en équipe expliquent : *« La proximité n'est pas toujours en faveur de l'enfant, on peut être sûr de le connaître et on le voit autrement quand il y a plusieurs regards ; c'est ce qu'on remarque quand on travaille ensemble »*.

8.4 Les arguments portant sur le moment de la sélection

A quel moment les élèves doivent-ils être séparés dans des filières correspondant à leurs résultats ? Quels sont alors les critères susceptibles de déterminer le moment le plus opportun de cette sélection ?

Signalons d'abord qu'une partie non négligeable des enseignants n'arrive pas à se situer par rapport à cette question. Ils trouvent aussi valables les arguments *pour* ou *contre* une sélection en fin de 6e ou au contraire différée en fin de 7e, et ne parviennent pas à prendre position.

Ne pas retarder davantage

Pour une minorité des enseignants, la sélection, telle qu'elle se pratique actuellement, est tout à fait adéquate. A leurs yeux, les *« études sérieuses »* ne peuvent commencer qu'au moment où les élèves de niveaux différents ont été séparés les uns des autres. Il est nécessaire, à un moment donné, de placer les élèves dans des filières distinctes et il est alors judicieux de faire correspondre cette sélection au changement de système auquel les élèves doivent s'habituer lors de leur passage du primaire au secondaire I. Comme les différences entre élèves de 6e sont déjà considérables, il est grand temps, selon ces enseignants, de ne pas retarder davantage cette sélection profitable à tous.

Trop tôt pour faire un choix

Pour la plupart des enseignants cependant, la sélection devrait se faire plus tard, du fait qu'à cet âge, les élèves ne sont pas en mesure de faire un véritable choix professionnel ni de comprendre les enjeux réels de leur affectation à une section particulière. Incapables qu'ils sont de comprendre les effets à long terme d'un tel choix, ils ne peuvent se mobiliser suffisamment pour atteindre un objectif qui

reste largement abstrait à leurs yeux : *« Il y en a qui savent déjà très bien ce qu'ils veulent faire, mais d'autres... Ça leur permettrait peut-être de... »*.

Comme le dit un enseignant, cela donnerait *« une année de plus aux enfants dans leur vie »* pour savoir ce qu'ils ont envie de faire car, en 6e, ils n'ont pas encore de projet et ne savent pas vraiment *« pourquoi ils vont en Latine ou en Scientifique »*. Même les bons élèves ne sont pas conscients des enjeux liés au choix des sections, *« ils y vont, parce que ça se fait »*. Leurs parents savent généralement ce qu'il faut choisir, mais les élèves ? *« C'est vrai qu'à onze ans et demi, douze ans, décider dans quelle section on doit aller, c'est souvent difficile »*.

Accorder une chance supplémentaire et laisser la porte ouverte

La plupart des enseignants interrogés estiment également nécessaire d'éviter d'envoyer si tôt des élèves en Générale ou en Pratique et jugent préférable de leur laisser une chance supplémentaire. Un enseignant, par exemple, trouve qu'actuellement, la sélection intervient trop tôt pour certains enfants : « *A cet âge-là, en une année, beaucoup de choses peuvent changer* » et il arrive souvent qu'un *« déclic »* se fasse au cours de la première année du Cycle d'orientation. C'est souvent une question de maturité : des élèves qui étaient *« lourds »* en 6e parce qu'ils en avaient assez de l'école primaire se sentent bien au Cycle d'orientation et les choses se passent bien pour eux. Ils s'adaptent facilement aux changements et apprécient, par exemple, d'avoir affaire à plusieurs professeurs : *« C'est pas toujours la même personne qui rabâche les choses »*. Le système du Cycle d'orientation convient bien à des enfants qui *« peinaient »* en 6e. Avec la 7e hétérogène, ils auraient le temps de s'épanouir dans le nouveau système, d'améliorer leurs performances scolaires et d'être finalement – éventuellement – orientés vers une filière Latine, Scientifique ou Moderne. Il est possible que, sans l'échéance de la sélection, les élèves vivraient peut-être mieux leur dernière année d'école primaire.

Du temps pour s'adapter

Un autre argument consiste à dire qu'il serait nécessaire d'octroyer aux élèves une période d'adaptation au Cycle d'orientation et qu'ainsi *« ils se feraient petit à petit à l'enseignement du Cycle »*. Les élèves doivent déjà s'habituer à de nombreux professeurs, à de nouvelles disciplines, à des changements fréquents de locaux, etc. Il serait par conséquent judicieux de ne pas encore charger le bateau avec l'introduction des sections à ce moment-là. Cela permettrait d'éviter un saut trop brutal entre le primaire et le secondaire et de passer le seuil plus sereinement.

La presque totalité des enseignants interrogés estiment cependant qu'en 8e, il faut introduire une première sélection, soit sous la forme d'un système à niveaux et à options, soit sous la forme d'un retour aux sections. En revanche, pour quelques enseignants, c'est le principe même de la sélection qui doit être mis en cause, et ceci pendant toute la durée du Cycle d'orientation. En réponse à une question sur le bon moment de la sélection, un enseignant déclare :

> *« Pour répondre à cette question, il faudrait déjà qu'on soit d'accord sur le principe des sections. Dans un système scolaire idéal, il faudrait donner à l'enfant des chances tout au long de sa scolarité. Le problème, il n'est pas pour les latino-scientifiques, il est pour les autres. Plus on arrive à déverrouiller ça et faire en sorte qu'à tout moment et dans tous les secteurs de la scolarité, il y ait des portes qui puissent s'ouvrir… [...] Notre école est faite pour la filière latino-scientifique, Collège, Université. Notre école est faite pour ça et comme tout le monde ne peut pas suivre, au fur et à mesure, il y a des gens qui sont détachés et qui disparaissent. C'est la sélection par l'échec. Parce qu'on a demandé à l'Université ce qu'il fallait faire pour pouvoir y entrer, le Collège a dit au Cycle d'orientation ce qu'il fallait faire pour aller au Collège, le Cycle d'orientation a dit au primaire ce qu'il fallait faire pour aller au Cycle d'orientation. »*

8.5 Les arguments pédagogiques

Notons que les arguments proprement pédagogiques ne sont pas très nombreux, ceci autant en ce qui concerne les opinions favorables que défavorables à la 7e hétérogène. Est-ce à dire que pour les enseignants de 6e la question de la généralisation de la 7e hétérogène est avant tout une question liée à

la sélection des élèves, en relation, dans certains cas, avec leur degré de maturité ? Il est frappant de constater que les enseignants parlent assez peu de la manière dont ils conçoivent la gestion pédagogique de l'hétérogénéité dans une classe. La plupart des commentaires concernent les catégories d'élèves (bons ou mauvais par exemple) susceptibles de bénéficier ou de pâtir le plus de cette situation. C'est dans les écoles en rénovation qu'on paraît le plus sensible à cette question.

La diversité comme richesse

Parmi les enseignants favorables à la 7e hétérogène, quelques-uns défendent avant tout la diversité sociale et culturelle qui, selon eux, est source de richesse et de développement. Elle serait bénéfique pour tous les élèves, les bons comme les mauvais, parce qu'elle permettrait une stimulation du fait même qu'elle met en contact des élèves différents. Dans cette optique, le *« panachage »* est perçu comme quelque chose de *« précieux »* qui offre aux enfants la chance de côtoyer d'autres milieux, d'autres sensibilités.

Eviter l'étiquetage des élèves

Autre argument : l'hétérogénéité permettrait d'éviter l'étiquetage des élèves réputé si néfaste pour la confiance en soi des élèves placés dans les sections moins prestigieuses. Pour illustrer cela, un enseignant fait état du climat d'exclusion s'installant parmi les élèves en 6e déjà, dès qu'ils savent la section dans laquelle ils entreront :

> *« Il y aurait moins de compétition entre les élèves en 6e. En effet les enfants se catégorisent déjà entre eux " toi, le P !" . Certains sont dévalorisés ; ils arrivent au Cycle d'orientation déjà étiquetés. En 7e hétérogène, ils auraient l'occasion de montrer d'autres capacités, d'arriver plus neufs au Cycle d'orientation. »*

A cela les adversaires de l'hétérogénéité répondent que, de toute manière, les élèves savent très bien se situer les uns par rapport aux autres et que, même dans un système dans lequel les résultats n'apparaissent pas sous une forme comparative, ils savent qui sont les plus forts et qui sont les plus faibles.

Les élèves n'ont pas des compétences égales en tous domaines

Un autre argument en faveur de l'hétérogénéité se base sur l'idée que les élèves ne sont pas « *bons* » ou « *mauvais* » de manière égale dans toutes les disciplines et que par conséquent, ils peuvent très bien se retrouver parmi les bons élèves en mathématiques et parmi les moins bons en allemand, par exemple :

> *« Tous les enfants peuvent être bons quelque part et il ne faut pas pénaliser les moins bons en maths, en français ou en allemand. Il faut tenir compte des qualités de chacun dans d'autres domaines (géographie, dessin, gymnastique, etc.) que les branches principales. »*

8.6 Bons élèves et élèves en difficulté face à l'hétérogénéité en 7e

En ce qui concerne les bons élèves, l'argumentation des enseignants favorables à la 7e hétérogène se borne généralement à dire que pour eux rien ne changera fondamentalement et que de toute façon, ils s'en tireront toujours, dans un système comme dans l'autre :

> *« Si on doit se faire du souci, ce n'est pas pour les bons élèves, ils s'en sortiront toujours. C'est la majorité de nos élèves qu'il faut encourager, pour lesquels il faut fermer le moins de portes possibles ; un Cycle hétérogène, c'est bien. »*

Le sort des bons élèves se trouve au contraire au cœur de l'argumentation des opposants à la 7e hétérogène : les élèves doués sont ou seraient défavorisés par ce système, *« tirés par le bas »*, *« retardés par les mauvais éléments de la classe »*. Selon eux, la progression de ces élèves est rendue très difficile par la présence de camarades moins doués ou moins studieux. Un enseignant, par exemple, tire argument de son expérience de l'année en cours :

> *« Actuellement, dans ma classe, les gamins, les bons, ils en ont jusque là, ils ne peuvent plus supporter ces gamins qui ne savent rien, qui perturbent etc. Alors, si ça doit se prolonger encore une année, moi je trouve ça lamentable, c'est vraiment le moment [de les séparer], les enfants en ont marre. »*

Un autre enseignant s'exprime de façon plus nuancée mais estime, de la même façon, que les élèves peu motivés finissent par retarder leurs camarades plus engagés dans leur scolarité :

> *« A l'école primaire, les enfants très motivés et les enfants pas du tout motivés ont toujours dû travailler ensemble. Et puis je peux dire que dans notre école, il y a des groupes d'enfants qui sont parfois punis par ça, c'est-à-dire qu'ils doivent se coltiner toute leur scolarité des élèves qui n'ont pas envie de travailler, c'est pas simple. Moi, je me dis qu'il faut quand même qu'à un moment donné, celui qui a envie de bosser, puisse trouver les conditions pour. Donc, pourquoi pas, à un moment donné [dire] stop ! On fait un choix et puis au Cycle, ceux qui ont pris conscience du fait que maintenant ils sont en train de jouer leur avenir, le Cycle leur offre quand même la possibilité de se rattraper. Si l'un d'eux a vraiment envie d'aller en latino-scientifique, il pourra le faire en bossant bien la première année... »*

Le sort des *élèves en difficulté* intéresse surtout les enseignants favorables à la 7e hétérogène, qui leur permettrait de bénéficier de l'effet d'entraînement d'une classe composée d'éléments de force inégale. Ces enseignants pensent aussi que dans une classe qui n'est composée que d'élèves en difficulté, le découragement et le désinvestissement se répandent très rapidement.

Les opposants à la 7e hétérogène estiment au contraire que les élèves en difficulté se sentent frustrés lorsqu'ils constatent que leurs camarades réussissent toujours mieux qu'eux : *« Dans le cas d'une 7e hétérogène, ils continueraient à pédaler derrière les autres et à avoir des 3 alors que les autres ont des 5 ou des 6. C'est pas très juste »*.

Pour ces élèves en difficulté, l'hétérogénéité serait donc *« déstructurante »*, spécialement pour des enfants qui manquent de confiance en eux. Le fait d'être toujours au contact de bons élèves ne peut que renforcer leur sentiment d'infériorité. Ainsi, pour un enseignant, la 7e hétérogène n'est valable que pour les enfants qui se sentent déjà responsables de ce qu'ils font (même s'ils ne sont pas encore tout à fait autonomes), sinon ils *« coulent plus vite »* car ils ne font rien de plus qu'en 6e :

> *« Pour la formation personnelle, c'est plus intéressant un Cycle d'orientation de Réforme II mais il faut que l'élève soit relativement autonome et responsable. En revanche, un élève peu responsable et qui a les doigts de pied en éventail ne va pas être stimulé dans une 7e hétérogène. C'est au contraire une porte ouverte à une sorte de déstructuration et c'est difficile à récupérer après trois ans. Cela peut favoriser une sorte de dilettantisme chez certains enfants. »*

8.7 La 7e hétérogène : oui, à condition que... ou le défi de la différenciation

Certains enseignants, bien que favorables à la 7e hétérogène, émettent des doutes quant à la capacité du Cycle d'orientation actuel de faire face à l'hétérogénéité des élèves. Ils soulignent la nécessité d'accompagner l'introduction de la 7e hétérogène d'autres changements pédagogiques importants. Leur principale revendication porte sur la pratique d'une véritable différenciation pédagogique, en fonction des acquis et des difficultés des élèves. Ceux qui relevaient la rupture en ce domaine entre école primaire et Cycle d'orientation reviennent donc à la charge et ne sont pas loin de penser qu'une 7e hétérogène ne changerait pas grand chose :

> *« Dans les classes de 7e, l'hétérogénéité ne veut pas dire grand chose, parce qu'on est dans un système où on met une barre et on demande aux élèves de l'atteindre systématiquement. Il n'y a pas de différenciation dans le cadre de la classe. La différenciation n'est que structurelle, c'est à dire qu'il y a des cours d'appui, l'élève qui n'a pas compris peut faire des exercices supplémentaires. »*

Ces enseignants ne pensent pas que leurs collègues du Cycle d'orientation soient véritablement préparés à pratiquer un enseignement différencié. Ils émettent également des doutes quant à leur volonté de se remettre suffisamment en question pour modifier leurs pratiques. Or, pour une partie des enseignants de 6e, créer des 7e hétérogènes sans pratiquer une différenciation effective n'aurait aucune incidence positive ; peut-être même serait-ce pire qu'actuellement.

Toutefois, certains des enseignants interrogés ont expérimenté eux-mêmes la difficulté de la différenciation. Ainsi une enseignante ayant travaillé dans une école en rénovation a trouvé extrêmement difficile de gérer une classe à triple degré, par définition hétérogène : *« Cela demande un matériel incroyable et la très grande hétérogénéité de la classe rend une évaluation réaliste des élèves très difficile »*. Elle ajoute que la différenciation de l'évaluation pose aux élèves des problèmes d'équité : ils ont de la peine à comprendre que les exigences puissent être différentes selon les niveaux atteints. Cette enseignante n'a pas l'impression non plus qu'une trop grande différenciation soit efficace : *« On risque de laisser certains élèves là où ils en sont, car peu d'élèves vont commencer d'eux-mêmes à travailler »*.

8.8 Les enseignants qui ne peuvent prendre position

Quelques enseignants n'arrivent pas à prendre position nettement pour l'un ou l'autre système. Certains estiment ne pas connaître suffisamment les deux systèmes qui coexistent actuellement. D'autres associent davantage ce refus à une conception pédagogique très centrée sur la personne ; il leur semble impossible de dire qu'un système est meilleur que l'autre de manière générale parce que, *« tout est une question de personnalité de l'enfant »*. Ce qui est bon pour l'un ne l'est pas nécessaire pour l'autre.

De même, selon que l'on se place du côté de l'adulte ou du côté de l'enfant, on n'arrive pas aux mêmes conclusions :

> *« Dans un premier temps, j'ai dit que j'étais contre la 7e hétérogène, mais ça c'est le point de vue de l'adulte, et puis j'ai aussi un point de vue de maman, et ça c'est sûr que ça m'influence aussi... Quand je parle avec des enfants qui ont dû vivre ça, je me dis : quelque part ils [les partisans de la 7e hétérogène] ont raison. Mais d'un autre point de vue, je pense qu'à un moment donné, il faut faire un choix. Est-ce que c'est bien de retarder ce moment du choix ? »*

8.9 La rénovation et la 7e hétérogène

On a vu que les enseignants de toutes les écoles en rénovation sont favorables à la généralisation de la 7e hétérogène. Ces enseignants estiment que la 7e hétérogène est plus cohérente avec les principaux axes de la rénovation : centration sur l'élève, définition claire d'objectifs noyaux, collaboration accrue entre les enseignants et meilleure information des parents. Une enseignante s'interroge ainsi sur l'adaptation au Cycle d'orientation des élèves qui sortent d'une école en rénovation. Elle ne comprend pas comment on peut, d'une manière harmonieuse, supprimer les notes dans le primaire, en remettre durant le dernier trimestre de la 6e et faire ensuite passer les élèves au Cycle d'orientation qui a un système de notes assez rigide :

> *« Moi je suis d'accord qu'on vive sans notes, mais alors on va jusqu'au bout sans notes. Moi, ce qui me dérange, c'est qu'il n'y ait pas de notes, juste une évaluation sans notes et puis crac, à la fin de la 6e … Mais qu'est-ce que peut comprendre l'enfant moyen là dedans ? Qu'est-ce qui se passe dans sa tête ? Ça me paraît vraiment hybride comme système. »*

Cependant, certains enseignants d'écoles en rénovation estiment que rénovation et 7e hétérogène n'ont rien à voir l'une avec l'autre ; rénovation ou pas, cette généralisation de la 7e hétérogène devrait se faire de toute façon.

Conclusion

L'analyse des entretiens que nous avons proposée présente une limite importante. Dans la mesure où elle se centre sur les thèmes de discussion, elle procède inévitablement par division, catégorisation, classification des thèmes et des arguments. Il conviendrait donc de reprendre les entretiens dans leur unité et de dégager, pour chacun, le mouvement général de l'argumentation. Cela conduirait à une typologie des enseignants interrogés qui mettrait en lumière les liens qui s'établissent, à l'intérieur de chaque entretien, entre les divers thèmes abordés. Nous esquissons ici quelques éléments d'une telle typologie.

- Les enseignants de 6e que nous avons interrogés n'ont que très rarement une opinion toute faite et définitive sur l'opportunité ou non d'une généralisation de la 7e hétérogène. Les arguments d'autorité, définitifs et péremptoires, en faveur de l'une ou l'autre des structures actuelles sont relativement absents. Les enseignants évaluent le pour et le contre, estiment les limites, se réfèrent aux élèves de leur classe, se demandent ce que signifierait pour certains d'entre eux la 7e hétérogène, ce qu'elle leur apporterait ou les problèmes qu'elle laisserait pendants.
- Toutefois, aux marges de ce groupe central, apparaissent deux types de dénonciations : l'une concerne les élèves trop peu motivés qui ralentissent par trop leurs camarades, ce qui justifie l'organisation en sections ; l'autre concerne les enseignants du Cycle d'orientation qu'on soupçonne de ne pas introduire dans leurs classes des mesures de différenciation pédagogique suffisantes pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. Ces points de vue « critiques », toutefois, sont loin d'être majoritaires.
- Il est particulièrement évident pour la majorité des enseignants interrogés que les structures à elles seules ne résolvent rien. Changements structurels et changements pédagogiques vont de pair. Ceux qui restent favorables au système à sections ne le sont qu'en référence à son application relativement souple dans les collèges ; ils n'en ignorent pas non plus les limites et les impasses, notamment pour les élèves en difficulté. Ceux qui sont favorables à la généralisation de la 7e hétérogène n'en attendent pas de miracles. Les adaptations pédagogiques restent à faire dans bien des cas.
- Ce qui tient particulièrement à cœur aux enseignants de 6e, c'est la cohérence et la continuité entre école primaire et secondaire I et la façon dont la rupture nécessaire en fin de 6e est négociée dans les faits. Il est évident toutefois que des divergences existent entre eux quant aux orientations actuelles et futures de l'enseignement primaire. L'insistance de quelques enseignants sur la nécessité de changements profonds au plan pédagogique au Cycle d'orientation est liée à leur définition particulière de la différenciation dans l'enseignement primaire.
- Enfin, si les enseignants interrogés soulignent la nécessité d'une cohérence et d'une continuité plus grande entre enseignement primaire et secondaire I, ils souhaitent dans le même temps une division du travail plus claire. S'il s'estiment responsables de l'atteinte par leurs élèves des objectifs de l'école primaire, beaucoup pensent que la tâche d'orientation revient au Cycle *d'orientation*. Une meilleure définition de la division du travail les aiderait même, pensent-ils, à mieux accomplir leur tâche spécifique.

***

Annexe 1-V

Guide d'entretien pour le recueil d'informations auprès des enseignants de 6P sur le passage de leurs élèves au CO

Comment se fait aujourd'hui le passage de 6P au CO ? Ce passage pose-t-il des problèmes particuliers aux élèves, aux enseignants, aux familles ? Et si oui, quels problèmes, selon les enseignants de 6P ? En ce qui concerne en particulier les apprentissages des élèves, la transition est-elle envisageable pour tous les enfants ?

1. Le type de relations avec le CO

Du côté des enseignants :

1.1 Quels sont les liens que vous et votre école entretenez avec le CO ?

- *Existe-t-il un groupe de coordination (chargé du lien entre le primaire et le CO) dans votre école ?*
- *Y a-t-il des rencontres formelles organisées avec les enseignants du CO ?*
- *Si oui, sur quoi portent les échanges ?*
- *Si non, existe-t-il alors des échanges de type informel ? Ou des initiatives personnelles ?*
- *Existe-t-il des échanges (visites de classes, par exemple) entre les enseignants de classes de 6P et de 7ème du CO ? Si oui, à quelle fréquence (de façon systématique, ponctuelle, etc.) ?*

1.2 Suivez-vous le parcours de vos élèves après leur passage au CO ?

- *Etes-vous informé de l'évolution de vos élèves au CO ?*
- *Rencontrez-vous leur maître de classe ?*
- *Avez-vous des retours sur leurs performances ?*
- *Qu'est-ce-qui est mis en place sur ce sujet dans votre école ? Y a-t-il, par exemple, une organisation formelle, un moment de rencontre prévu entre vous et vos anciens élèves de 6P (maintenant en 7ème) ?*

Du côté des élèves :

1.3 Comment préparez-vous vos élèves au passage au CO (*au niveau des relations, pas des apprentissages pour le moment*) ?

- *Des visites ou des rencontres sont-elles organisées entre les élèves de 6P et les enseignants du CO, par exemple ?*
- *Quelles informations donnez-vous aux élèves ? Et sous quelle forme ?*
- *Quelles sont d'après vous les questions, les préoccupations principales des élèves (par rapport au passage au CO) ?*

Du côté des parents :

1.4 Quelle est l'attitude des parents à votre égard par rapport à la préparation à l'entrée au CO de leur(s) enfant(s) ?

- *Quel type de relation établissez-vous avec les parents de vos élèves qui vont passer au CO ?*
- *Détectez-vous des interventions (redoublement de la 5P ou de la 6P pour un passage en section S ou L, école privée, dérogation, etc.) de la part des familles de vos élèves en ce qui concerne le passage au CO ? Si oui, de la part de quel type de familles ?*
- *Selon vous, est-il possible d'estimer « un seuil de dérogation » acceptable pour répondre à la demande des parents ?*
- *Quel type de craintes expriment les parents par rapport au passage au CO de leur(s) enfant(s) ?*
- ***Selon le type de CO vers lequel l'école est orientée** : Ressentez-vous des craintes spécifiques de la part des familles par rapport au passage dans un CO à niveaux et options / dans un CO à sections ?*
- *Certains parents souhaitent-ils que leur enfant soit orienté précisément vers un CO à options et niveaux, ou vers un CO à sections ?*

Du côté de l'inspecteur :

1.5 Quel est le rôle de l'inspecteur dans les relations avec le CO ?

- *Que fait-il ? de quoi s'occupe-t-il (demandes de dérogation des parents, épreuves communes, etc.) ?*

2. Les apprentissages des élèves

Pour toutes les écoles :

2.1 Selon vous, qu'est-ce-que « bien préparer ses élèves au CO » ? En quoi l'échéance du passage de vos élèves au CO à la fin de l'année modifie-t-il vos pratiques d'enseignement (exigences, épreuves, etc.) ?

- *Que faites-vous de spécifique pour préparer vos élèves de 6P au CO (quelles informations, pratiques, méthodes de travail, etc. leur transmettez-vous) ?*
- *Ce passage de vos élèves de la 6P au CO représente-t-il pour vous un stress et des pressions supplémentaires (par rapport à l'enseignement dans d'autres degrés du primaire) ? Si oui, pourquoi ? De la part de qui (parents, collègues, enseignants du CO, etc.) ? Certains parents, par exemple, font-ils pression afin que vous drilliez les élèves pour les épreuves communes ?*
- ***Pour les enseignants ayant déjà suivi leurs élèves deux ans (5-6P)** : Planifiez-vous la préparation de vos élèves au CO sur deux ans ? Avez-vous une organisation, des stratégies différentes (à plus long terme) ?*

2.2 Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans la préparation de vos élèves pour le CO ?

- *Y a-t-il dans votre classe des élèves qui redoublent actuellement la 6P ? Par qui a été prise la décision ? Quelle est la position des parents ?*
- *Y a-t-il cette année dans votre classe des élèves dont vous pensez qu'ils n'arriveront pas en fin de 6P en remplissant les conditions nécessaires (objectifs établis par le programme) ?*

- *Si oui, pouvez-vous nous parler de ces élèves en difficultés et des stratégies, solutions, etc. que vous adoptez ? Par exemple, si vous avez un élève qui se situe à la limite, le laissez-vous passer au CO ou le gardez-vous une année de plus ?*
- *Y a-t-il à votre connaissance, des élèves qui passent à l'essai au CO et qui redescendent en 6P ?*
- *Avez-vous des élèves en très grandes difficultés (marginalisés, qui « n'ont rien à faire là », qui ont déjà redoublé plusieurs fois, etc.) ?Dans quelles proportions (combien) ? Que pensez-vous faire avec ces élèves pour le passage au CO (passage en section pratique, etc.) ? Comment envisagez-vous leur avenir ?*

Pour les écoles en innovation :

2.3 Si vous avez élaboré une autre forme d'évaluation (dossiers d'élèves, portfolio, abolition des notes, etc.), comment gérez-vous le retour à un système de notes en fin de 6P (épreuves cantonales, note globale, perspective du CO, etc.) ?

2.4 Est-ce que le fonctionnement actuel du CO vous paraît compatible avec l'esprit et les pratiques mises en place par la rénovation ? Plus précisément : les compétences développées au niveau du primaire par la rénovation (objectifs socio-affectifs notamment) vous semblent-elles suffisamment exploitées au CO ?

3. Le passage au CO et la 7ème hétérogène

3.1 Quel Cycle d'orientation faudrait-il après la 6P ? (Sous-entendu : la mission d'orientation du CO est-elle compatible ou non avec les objectifs de 6P ou de l'école primaire en générale ? Il est aussi question du problème de la continuité ou de la discontinuité entre le primaire et le CO).

- *De quelle façon ressentez-vous le passage de la 6P au CO (un grand saut / une continuité, etc.) ?*
- *Pensez-vous que la mission d'orientation du CO soit compatible avec les objectifs de 6P ou de l'école primaire en générale (question à souligner pour les écoles en innovation) ?*
- ***Selon le type de CO** où vont les élèves de l'école :*
- *Les enjeux vous semblent-ils différents pour le passage dans un CO **à options et niveaux / à sections** du passage dans un CO **à sections / à options et niveaux** ?*
- ***Globalement** :*
- *Quelle est votre appréciation du système à sections ? Et du système à options et niveaux ?*

3.2 Que pensez-vous de l'introduction d'une 7ème hétérogène dans tous les CO du canton ?

- *Selon vous, à quel moment devrait-on commencer à introduire la sélection des élèves ?*
- *Afin de justifier la nécessité d'une 7ème hétérogène, les motionaires invoquent les changements apportés par la rénovation de l'enseignement primaire. Que pensez-vous de cet argument ?*

SRED / 18.1.99

VI. ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS DU CYCLE D'ORIENTATION

Dagmar Hexel & Jacqueline Lurin, avec la collaboration de Nathalie Marchand de Bilio

1. Présentation de l'enquête

1.1 Contexte

L'enquête auprès des enseignants constituait le dernier volet des recherches entreprises par le SRED dans le cadre du mandat reçu. Comme cela a été mis en évidence dans l'introduction de ce document, cette prise d'informations s'est déroulée dans un contexte scolaire et politique assez mouvementé. Au plan politique, on relève notamment : le dépôt d'une motion demandant au Conseil d'Etat un rapport détaillé sur l'évolution du Cycle d'orientation, suite à la recherche du SRED, et sur l'opportunité ou non d'en modifier les structures ; le dépôt d'un projet de loi proposant une généralisation de la structure actuellement en vigueur dans les collèges à niveaux et options. Intervenus peu avant l'enquête, ces événements ont sans doute contribué à rendre les enseignants plus conscients de l'enjeu important des décisions à prendre et ont pu influencer leurs prises de position, qu'elles s'expriment en faveur ou en défaveur de la 7e hétérogène.

1.2 Méthode

Comment recueillir l'information illustrant le mieux les positions des enseignants face à l'introduction de la 7e hétérogène ?

Dans un premier temps, nous avions projeté de mener des entretiens de groupe qui auraient pu être complétés par des informations issues d'un questionnaire succinct adressé à l'ensemble du corps enseignant. Nous avions pensé à des entretiens « interactifs » s'inspirant de la méthodologie de l'intervention sociologique d'Alain Touraine[1]. En effet, il aurait été envisageable de constituer des « groupes d'analyse » composés d'enseignants de structures, d'établissements, de disciplines et de points de vue sur l'hétérogénéité différents et ceci pour qu'ils confrontent leurs expériences et leurs opinions.

Cette approche comportait plusieurs inconvénients. Non seulement une telle démarche est très coûteuse en temps pour les participants, mais les entretiens de groupe ne peuvent donner la parole qu'à un nombre restreint de personnes, avec le risque que tous les courants d'opinions ne soient pas représentés. De plus, alors qu'il aurait probablement été possible d'identifier des enseignants actifs dans divers groupes constitués[2] et qui, pour bon nombre d'entre eux, sont favorables à l'hétérogénéité en 7e, il était plus difficile d'atteindre les enseignants présentant des opinions qui s'en démarquent, ces derniers s'exprimant surtout de manière individuelle.

[1] Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris : Seuil. Cette méthodologie a été utilisée dans diverses recherches, notamment par François Dubet. On peut se référer à Dubet, F. (1991). *Les lycéens* (pp. 29-33). Paris : Seuil.

[2] Leurs points de vue apparaissent dans différents écrits concernant les projets d'établissement qui ont déjà été pris en compte dans la « partie historique » de la recherche couvrant les discussions des dix dernières années. Rastoldo, F. (à paraître). *Des réformes structurelles aux réformes pédagogiques : déclinaisons sur la formation équilibrée des élèves (1989-1999).*

Finalement, le questionnaire nous a semblé le moyen le plus approprié non seulement pour permettre à l'ensemble des enseignants de s'exprimer, mais aussi pour les interroger en dehors des contraintes d'une dynamique de groupe. De plus, nous avons fait le pari que cette forme de recueil d'information serait bien accueillie puisqu'elle a été peu utilisée jusqu'ici pour la consultation des enseignants au Cycle d'orientation. En effet, si de nombreux débats[3] dans les collèges ont accompagné la réflexion de la direction du Cycle d'orientation ou de groupes de travail chargés de faire évoluer l'école, les maîtres ont plus rarement été consultés individuellement : il faut remonter à l'enquête de la FAMCO en 1978[4] pour avoir un tableau d'ensemble de l'opinion du corps enseignant sur les structures (plus particulièrement le tronc commun), les méthodes, les contenus et les objectifs de l'enseignement[5].

Ainsi, dans le cadre de l'ensemble des consultations des différents acteurs et partenaires de l'école (élèves, parents, directions et enseignants), un questionnaire couvrant assez largement le sujet hétérogénéité/différenciation a été adressé au domicile de chaque enseignant du Cycle d'orientation.

1.3 Buts du questionnaire

La recherche devait d'abord fournir les informations nécessaires à l'autorité scolaire pour répondre au Grand Conseil au sujet du projet de loi proposant l'introduction d'une 7e hétérogène (PL 7697) dans l'ensemble des collèges. Connaître la position des enseignants face à un changement de structures et les conditions dans lesquelles ils accepteraient ce changement est donc l'objectif central de cette enquête.

Partant de l'idée qu'on ne saurait impulser de nouvelles orientations sans tenir compte des expériences des enseignants, l'enquête ne se limitait pas à dégager leurs positions au sujet des structures, mais visait également à faire émerger leurs opinions sur le fonctionnement et les effets de l'hétérogénéité en 7e et à dresser un état de situation concernant les pratiques pédagogiques. Le but était de fournir un ensemble d'informations et de connaissances qui pourraient être utiles à l'école, quelle que soit l'issue du débat politique. L'enquête avait donc été conçue pour vérifier si un ensemble d'éléments étaient réunis pour introduire la classe hétérogène en 7e dans de bonnes conditions.

Cette conception plus large du questionnaire se justifiait également par l'évolution des débats concernant les réformes au cours des dix dernières années, débats qui ont abandonné le terrain de la réforme structurelle pour privilégier les aspects pédagogiques, ou plus précisément ont subordonné la première aux seconds[6]. Avec le projet de loi PL 7697, le changement structurel revenait à l'avant-scène ; aussi était-il important de vérifier si les enseignants considéraient la 7e hétérogène compatible avec les directions définies dans le programme d'innovation des « Six priorités pour le Cycle d'Orientation[7] » et les changements récents au Cycle d'orientation, notamment avec l'adoption des nouveaux plans d'études et la mise en place d'une grille horaire unique.

La décision de la généralisation de la 7e hétérogène, intervenue à la fin du mois d'août, a une première fois changé les données, faisant perdre en partie aux résultats de l'enquête leur fonction première. Ceux-ci ne constituaient plus de fait un élément d'information pour répondre au Grand Conseil. L'aboutissement du référendum, lancé par deux partis politiques contre la généralisation de la 7e hétérogène en septembre 2000, a encore une fois modifié la situation. Dans ce nouveau contexte, les

[3] Notamment la consultation des enseignants en 1982 à propos de l'avenir du Cycle d'orientation ; les discussions sur les « lignes de force » en 1994, sur la Formation Equilibrée des Elèves (FEE) et l'Evaluation Equilibrée des Elèves (EEE) en 1995 ; le Forum sur les « six priorités » du Cycle d'orientation de 1997.

[4] FAMCO (1978). Consultation du corps enseignant du Cycle d'orientation (questionnaire).

[5] Les enseignants ont eu l'occasion de se prononcer individuellement dans une enquête plus restreinte sur le tronc commun (Journal de la FAMCO (1980), « Oui mais … non sauf si » tronc commun officiel, 7-9) et lors d'une votation organisée par les groupes FEE dans tous les établissements du Cycle d'orientation.

[6] Dans ce sens, l'idée d'une adaptation structurelle est restée présente au Cycle d'orientation.

[7] Six priorités pour le Cycle d'orientation. *CO Info flash*, 1996, *1*.

résultats pourront contribuer à alimenter le débat – d'autant plus qu'un large débat est envisagé sur l'opportunité ou non de modifier la structure du Cycle d'orientation – en mettant en lumière les similitudes et divergences existantes, les accords et les oppositions majeures et les réticences exprimées par les enseignants.

1.4 Structure du questionnaire et forme des questions

Le questionnaire[8] est structuré en trois parties, chacune incluant plusieurs dimensions :

1. La première vise à établir **un état de situation** de l'enseignement au Cycle d'orientation sur la base des pratiques pédagogiques que les maîtres mettent en œuvre pour faire face à la diversité des élèves en classe, des facteurs qui limitent actuellement leur enseignement et également sur la base des perceptions qu'ils ont de l'évolution de différents types d'élèves au cours de la 7e.

2. La seconde rassemble **les opinions** des enseignants sur divers « effets », supposés ou réels, de la 7e hétérogène : opinions au sujet de l'apprentissage, de l'intégration sociale des élèves et de l'équité éducative, au sujet du travail de l'enseignant, de l'organisation de l'enseignement et encore au sujet de l'orientation.

3. La dernière partie du questionnaire est centrée sur les **modes d'organisation** du Cycle d'orientation qui auraient la préférence des enseignants, sur les conditions à réunir pour faciliter la mise en œuvre de la 7e hétérogène dans tous les établissements et sur la compatibilité d'une telle réforme avec les innovations et transformations actuellement en cours de réalisation.

La plupart des questions se présentent sous forme d'échelles d'évaluation *(rating-scales)* proposant une série d'items auxquels sont associées plusieurs modalités de réponses hiérarchisées[9].

1.5 Caractéristiques de l'échantillon des réponses

Tous les enseignants figurant sur les listes du personnel de la Direction générale (1509) ont reçu le questionnaire du SRED, 1217 dans les collèges à sections et 292 dans les collèges à niveaux et options. Le taux global de réponse s'élève à 39%[10]. Notons que les enseignants des **collèges à niveaux et options** sont proportionnellement plus nombreux à avoir répondu que ceux des **collèges à sections**, respectivement 47% et 37%. Minoritaires au Cycle d'orientation, mais forts de leur expérience de la classe hétérogène, ils tenaient manifestement à ce que leur voix soit entendue.

D'autres variables ont été retenues pour caractériser l'échantillon des réponses et pour déterminer sa représentativité par rapport à la population de référence[11] : la **composition sociale** des collèges, l'**ancienneté** des enseignants et leur **expérience** d'enseignement dans différents types de classes, leur **taux d'activité** et les **disciplines** enseignées.

---

[8] Cf. Annexe 1-VI.

[9] Une version provisoire du questionnaire a été discutée avec des représentants des enseignants : le bureau de la Conférence des présidents de groupes (CPG) et la Fédération des associations des maîtres du Cycle d'orientation (FAMCO). Consultés au sujet des différents aspects retenus et des modalités de réponses, ces enseignants ont contribué, par leurs critiques et suggestions, à la mise au point définitive de l'instrument.

[10] Les enseignants ont répondu au questionnaire avec beaucoup d'engagement ; les questions même les plus ardues n'ont pas engendré beaucoup de non-réponses. De plus, un grand nombre d'enseignants ont pris la peine de rédiger des remarques expliquant ou nuançant leurs choix de réponse ou justifiant une absence de réponse. Le présent rapport n'inclut pas d'analyse exhaustive de ces remarques.

[11] Les informations concernant la population de référence (ensemble des enseignants du Cycle d'orientation) sont issues de la dernière mise à jour de la liste du Cycle d'orientation avant l'enquête (24.2.2000).

En ce qui concerne la **composition sociale** des établissements, nous avons constitué trois groupes de collèges sur la base des informations provenant de l'Annuaire statistique de l'enseignement public et privé[12] : les collèges à composition socio-économique plutôt favorisée, moyenne et moins favorisée. Pour ce critère, les taux de réponses des enseignants sont proportionnels à la répartition des établissements ainsi caractérisés.

L'**ancienneté** a été définie en rapport avec les principales étapes de l'évolution des réformes ou de la discussion sur les réformes au Cycle d'orientation[13]. Sur cette base, trois catégories ont été formées : les enseignants qui ont participé ou assisté à la mise en place de la Réforme II introduisant à titre expérimental la structure à classes hétérogènes, à niveaux et à options (enseignants entrés au Cycle d'orientation avant 1976), ceux qui sont entrés au Cycle d'orientation après le séminaire des Diablerets (1989)[14], la troisième catégorie étant composée des enseignants entrés au Cycle d'orientation entre ces deux dates. Sur cette caractéristique aussi, notre « échantillon » reflète assez fidèlement la population de référence. En effet, les taux de réponses sont proportionnels à ceux de la population et ceci dans les deux structures[15].

Par contre, en ce qui concerne le **taux d'activité**, les enseignants à plein temps sont légèrement sur-représentés par rapport à la population de référence, en particulier dans les collèges à niveaux et options[16].

Deux caractéristiques supplémentaires, les disciplines enseignées et l'expérience d'enseignement, nous permettent seulement de comparer les réponses des deux structures, des données précises pour la population de référence n'étant pas disponibles.

Pour les **disciplines enseignées**, nous nous sommes basés sur les renseignements fournis par les répondants eux-mêmes. Ceux-ci ont indiqué leur discipline principale et, le cas échéant, les autres disciplines qu'ils enseignaient. Si nous comparons les réponses des deux structures par rapport à la première discipline, il s'avère que les maîtres de français et de mathématiques des collèges à sections ont un peu plus répondu que leurs collègues dans les collèges à niveaux et options. Dans ces collèges, ce sont les maîtres de biologie qui sont sensiblement plus nombreux à avoir retourné le questionnaire. Toutefois, si l'on considère l'ensemble des disciplines indiquées et si on les regroupe par catégories (français, langues, mathématiques, sciences, sciences humaines et autres[17]), la répartition des réponses n'est pas significativement différente dans les deux structures.

La variable **expérience** visait à contrôler dans quelle mesure les répondants dans les deux structures concernées par l'enquête avaient, au cours des trois dernières années, enseigné dans le 7^{e} degré, dans différentes sections, en classe d'accueil ou en classe atelier, dans des classes de l'autre système (classe hétérogène ou d'orientation[18] pour les enseignants des collèges à sections, sections pour les

[12] SRED (1998). *Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève*. Genève : Service de la recherche en éducation.

[13] Ces trois étapes sont décrites dans le premier rapport du SRED : SRED (2000). *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Le débat genevois dans le contexte national et international : pratiques et recherches* (pp. 45-48). Genève : Service de la recherche en éducation.

[14] Le séminaire des Diablerets marque un tournant dans l'orientation des discussions sur la réforme au Cycle d'orientation. Dès ce moment, les discussions seront davantage axées sur les aspects pédagogiques.

[15] 31% des enseignants sont entrés au Cycle d'orientation avant 1976 ; 43% entre 1976 et 1989 ; 26% après 1989.

[16] Dans les collèges à niveaux et options, 47% des enseignants qui ont répondu au questionnaire travaillent à plein temps, alors que la population de référence ne compte que 35% de plein temps.

[17] Ont été regroupés sous «langues» l'allemand, l'anglais et le latin ; sous «sciences» la biologie, l'observation scientifique et la physique ; sous «sciences humaines» l'histoire, la géographie et l'histoire de l'art ; sous «autres» les disciplines artistiques, culturelles, manuelles et sportives.

[18] Les classes d'orientation existent dans deux collèges du Cycle d'orientation. Il s'agit de classes de type hétérogénéité modulée où une partie des heures de certaines disciplines est donnée dans des niveaux.

enseignants des collèges à niveaux et options). La grande majorité des maîtres qui a répondu au questionnaire a une expérience d'enseignement au 7e degré. Cette expérience est encore plus répandue dans les collèges à niveaux et à options (96% contre 87% pour les collèges à sections), établissements où les enseignants sont aussi un peu plus polyvalents. Dans les collèges à sections, les enseignants ont pratiquement tous (95%) une expérience récente dans une section Latine (L), Scientifique (S) ou Moderne (M) et sont très nombreux (86%) à avoir enseigné dans une section Générale (G) ou Pratique (P) ; 75% des maîtres des collèges à sections ont une expérience récente dans les classes de LS et de GP. De plus, environ 10% des enseignants des collèges à sections ont une expérience de la classe hétérogène ou de la classe d'orientation et un taux équivalent de leurs collègues dans les collèges à niveaux et options a enseigné dans les sections[19]. Compte tenu de cette expérience très largement partagée de l'enseignement en 7e et, dans les collèges à sections, des différents regroupements d'élèves, les répondants paraissent parfaitement habilités à se prononcer sur les questions relatives à l'hétérogénéité dans ce degré.

En résumé :

- Les enseignants des collèges à niveaux et options sont proportionnellement plus nombreux à avoir répondu que ceux des collèges à sections .
- Les enseignants qui ont répondu au questionnaire peuvent être considérés comme représentatifs de la population de référence du point de vue de l'ancienneté et du type de collège en termes de composition sociale ; les réponses des enseignants à plein temps sont sur-représentées dans les collèges à niveaux et options .
- Les disciplines ou groupes de disciplines enseignés sont à peu de choses près représentés de la même façon dans les réponses obtenues pour les deux structures .
- L'expérience des enseignants leur confère une expertise qui les place dans une position privilégiée pour se prononcer sur la 7e hétérogène.

2. Présentation des résultats

Le but du questionnaire étant de mettre en évidence d'éventuelles différences d'opinions, de perceptions et de choix des enseignants selon qu'ils ont ou non une expérience de l'hétérogénéité, la structure (collèges à sections ou à classes hétérogènes, niveaux et options[20]) constitue la variable principale pour l'analyse des réponses. Dans les chapitres qui suivent, les résultats seront d'abord présentés sous l'angle de l'importance que les différents aspects du système scolaire présentaient pour les enseignants des collèges à sections et à niveaux et options, en regroupant dans la plupart des cas les modalités de réponses « favorables » (*très souvent* et *souvent ; beaucoup* et *assez ; tout à fait d'accord et plutôt d'accord,* etc.) et « défavorables » *(jamais et rarement ; pas du tout* et *un peu ; pas du tout d'accord* et *plutôt pas d'accord,* etc.) et en indiquant les différences significatives observées. D'autres variables telles que le type de collège en termes de composition sociale, l'ancienneté, les disciplines enseignées et le taux d'activité interviendront pour éclairer les réponses à l'une ou l'autre des questions. L'effet de ces variables explicatives sera indiqué chaque fois qu'il apporte une information supplémentaire et signifiante par rapport au problème traité.

[19] Dans les deux structures, 30% environ des enseignants ont une expérience avec une classe d'accueil, alors que moins de 5% ont enseigné dans une classe atelier.

[20] Nous utiliserons dans la suite du texte le terme «collèges à niveaux et options».

2.1 Etat de situation

2.1.1 Les pratiques pédagogiques

a) Les pratiques pédagogiques qui permettent de faire face à la diversité des élèves dans la classe

Dans l'histoire du Cycle d'orientation, tout changement de structure a été associé à la nécessité de modifier la pédagogie. Il était donc légitime de vérifier si les pratiques pédagogiques des enseignants différaient dans les deux structures. Pour faire face à la grande diversité des élèves dans la classe hétérogène, les enseignants ont-ils recours à d'autres pratiques que ceux qui sont confrontés à des sections ? Ou bien l'hétérogénéité relative existant de fait dans les sections[21] induit-elle des pratiques pédagogiques similaires à celles qu'on observe en classe hétérogène ?

Dans une première question (question 6), nous avons demandé aux enseignants d'indiquer à quelle fréquence *(très souvent, souvent, rarement, jamais)* ils recourent à certaines pratiques. Lorsqu'on dichotomise les réponses, deux sous-ensembles se dégagent assez clairement parmi les quatorze pratiques proposées dans la question : les pratiques qui sont mentionnées par une majorité d'enseignants (entre 80% et 70% déclarent avoir *très souvent* ou *souvent* recours à elles) et celles qui ne sont que très peu mentionnées (utilisées par moins d'un tiers des enseignants). Pour ces deux sous-ensembles, les réponses sont semblables dans les deux structures.

Les **pratiques les plus usitées**, se trouvent être les plus « classiques », celles qui sont en quelque sorte incontournables pour organiser l'enseignement dans une classe. Il s'agit de *l'adaptation de l'enseignement au niveau moyen de la classe*[22], de *l'utilisation d'approches et d'un matériel diversifiés pour aborder une même notion*, de *l'aménagement de temps de travail individuel* et du *travail par deux*. Cette dernière pratique semble particulièrement convenir aux enseignants des collèges à composition sociale plutôt favorisée (45% de réponses *très souvent).* Ce type de collèges comporte en général un plus grand nombre d'élèves de Latine et de Scientifique (LS), et on peut penser que le travail par deux s'avère plus facile à mettre en place et plus efficace avec ce type d'élèves.

A l'opposé se trouvent des **pratiques plus « marginales »** : *la constitution de groupes homogènes à l'intérieur de la classe, l'organisation des activités autour d'un projet pédagogique commun, le recours à la pédagogie de maîtrise*[23] ainsi que *la différenciation des devoirs à domicile selon les capacités des élèves*. La différenciation des devoirs en particulier reste une mesure exceptionnelle dans les deux structures (6% des enseignants des collèges à niveaux et options et 8% de ceux à sections l'utilisent avec une certaine fréquence), et ceci est vrai même pour les disciplines qui donnent habituellement lieu à des devoirs à domicile réguliers[24].

Entre ces deux pôles se situent des **pratiques** qui sont **mises en œuvre** à des degrés différents dans l'une comme dans l'autre des structures, mais toujours **un peu plus fréquemment par les enseignants des collèges à niveaux et options**. Ces pratiques sont davantage liées à la prise en compte des différentes compétences des élèves et à la différenciation de l'enseignement. Ainsi *faire travailler en classe des groupes d'élèves de capacités différentes* et *tenir compte des progrès des élèves dans l'évaluation* font partie des pratiques souvent utilisées par près de trois quarts des enseignants des collèges à niveaux et options, mais par la moitié seulement des enseignants des sections ; d'autres, comme *organiser des moments de travail différencié en tenant compte du niveau*

[21] Rappelons que la 7e LS accueille actuellement environ trois quarts d'une cohorte d'élèves et que des recherches antérieures ont déjà montré la grande diversité des profils de compétences en 7e GP.

[22] Les items sont présentés en italique; leur formulation a été parfois légèrement modifiée par rapport à celle du questionnaire.

[23] Le recours à la pédagogie de maîtrise est peu fréquent dans les sections (18% de réponses *très souvent* et *souvent*) *;* dans les classes hétérogènes elle est utilisée davantage (32 %).

[24] La vérification a été faite pour le français, l'allemand, les mathématiques et le latin séparément.

des élèves, faire collaborer un bon élève et un élève faible, proposer en classe des activités d'approfondissement aux bons élèves et *des exercices spécifiques* aux *élèves qui présentent des difficultés dans l'acquisition d'une notion particulière* sont évoquées par plus de la moitié des enseignants dans un cas, dans l'autre seulement par un bon tiers. Les maîtres des collèges à niveaux et options qui sont, pour la plupart, confrontés à des classes non différenciées affirment exploiter davantage ces différents moyens de faire face à l'hétérogénéité des élèves. On constate aussi qu'ils sont sensibles aux besoins individuels des élèves forts et des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, contredisant ainsi un reproche souvent fait à la classe hétérogène de n'être adaptée ni aux bons élèves ni aux élèves faibles.

Il n'est pas surprenant de constater quelques différences dans les pratiques pédagogiques selon les **disciplines scolaires**, chacune d'elles ayant ses propres conditions d'enseignement (dotation horaire plus ou moins forte, programmes plus ou moins contraignants, utilisation ou non d'un manuel, etc.). Des différences apparaissent surtout dans les trois disciplines qui ont la plus forte dotation horaire : le français, l'allemand et les mathématiques.

Ce sont les maîtres de **mathématiques** qui déclarent plus souvent que les autres fournir des *exercices d'approfondissement aux bons élèves* et *ménager* souvent *des temps de travail individuel en classe.* L'enseignement de leur discipline leur permet sans doute de mettre plus aisément en œuvre ces pratiques, notamment grâce aux exercices proposés par le manuel. Les enseignants d'**allemand** utilisent un peu plus souvent que leurs collègues des autres disciplines des *approches et du matériel diversifiés pour aborder une même notion* et sont également plus enclins à *faire travailler les élèves par deux*, stratégies qui sont préconisées par le manuel utilisé. Cette dernière pratique, qui n'a pas spécifiquement l'entraide pour objectif, semble avoir un « effet d'élargissement ». Les enseignants d'allemand recourent aussi un peu plus fréquemment à la composition de dyades pour faire *collaborer un bon élève et un élève faible*. En cela, ils se distinguent particulièrement de leurs collègues de mathématiques. Les enseignants de **français** se distinguent significativement de leurs collègues d'allemand et de mathématiques par l'*organisation des activités autour d'un projet commun* ; ils *tiennent* aussi plus fréquemment *compte dans l'évaluation, des progrès des élèves*.

Quelques différences existent aussi selon le **taux d'activité** et l'**ancienneté** des enseignants. Les enseignants à **plein temps** déclarent plus souvent que ceux à temps partiel *organiser des moments de travail différencié en tenant compte du niveau des élèves, proposer des activités d'approfondissement aux bons élèves* et *des exercices spécifiques aux élèves qui présentent des difficultés dans l'acquisition d'une notion particulière, tenir compte dans l'évaluation des progrès des élèves,* mais moins souvent *adapter l'enseignement au niveau moyen de la classe*. L'activité à plein temps semble ainsi favoriser le recours à des pratiques qui permettent de moduler l'enseignement en fonction des différents niveaux présents dans une classe. Les enseignants estiment vraisemblablement que l'investissement supplémentaire nécessaire à la mise en œuvre de ces approches leur permet d'exercer leur métier dans de meilleures conditions. Un certain contraste apparaît aussi entre les réponses des enseignants ayant le **moins d'ancienneté** – sûrement aussi les plus jeunes – et celles des enseignants ayant l'expérience la plus longue. Ainsi, faire *travailler les élèves par deux* et *organiser des activités en faisant collaborer un bon élève avec un élève faible, organiser des moments de travail différencié en tenant compte du niveau des élèves* et *utiliser des approches* et *un matériel diversifiés pour aborder une même notion* de même que *organiser des activités autour d'un projet pédagogique commun* sont un peu plus souvent évoquées par les « jeunes » qui semblent avoir un souci particulier de diversifier les approches. Ils ont probablement aussi une formation plus récente et plus spécifique dans ce domaine.

b) Les pratiques pédagogiques recommandées ou jugées utiles pour enseigner dans une 7e hétérogène

Quelles sont les pratiques que les enseignants du système à sections considèrent les plus utiles à mettre en place ou à développer pour enseigner dans une classe hétérogène ? Quelles sont celles que les maîtres ayant l'expérience des classes hétérogènes jugent les mieux adaptées à l'enseignement dans ce type de classe et qu'ils recommanderaient à leurs collègues ? Nous avons demandé aux enseignants d'en choisir cinq dans la liste proposée dans la question précédente (question 7).

On peut d'abord relever une certaine hésitation d'une part à proposer des pratiques, de l'autre à prévoir leur utilité pour l'enseignement en classe hétérogène. En effet, quelle que soit la fréquence d'utilisation de ces pratiques dans un système ou dans l'autre, aucune n'est mise en avant par une forte majorité, c'est-à-dire recommandée par les enseignants des classes hétérogènes et jugée utile par les enseignants des sections en cas de généralisation de la 7e hétérogène.

Deux pratiques figurant parmi les cinq recommandations les plus fréquentes semblent également prometteuses aux enseignants des sections : *faire travailler à l'intérieur de la classe des groupes d'élèves de capacités différentes (groupes hétérogènes)* (mentionnées par 58% des enseignants des collèges à niveaux et options et par 45% dans les sections) et *utiliser des approches et un matériel diversifiés pour aborder une notion particulière* (respectivement 43% et 45%). Hormis ces deux pratiques, recommandations et appréciations de l'utilité ne concordent plus. Ainsi, les enseignants ayant l'expérience de l'hétérogénéité préconisent de *faire travailler les élèves par deux, de ménager des temps de travail individuel en classe* – deux pratiques déjà largement utilisées par les enseignants des sections – et de *tenir compte, dans l'évaluation, des progrès des élèves*. Leurs collègues des sections estiment, quant à eux, qu'il serait davantage utile de développer des pratiques permettant de gérer la différence des niveaux présents dans une classe hétérogène : *organiser des moments de travail différencié en tenant compte du niveau des élèves, proposer des activités d'approfondissement aux bons élèves* et des *exercices spécifiques aux élèves qui présentent des difficultés dans l'acquisition d'une notion particulière*. Ces derniers se préoccupent de la différenciation interne et en particulier de l'adaptation du traitement didactique aux types d'élèves qui, actuellement, se trouvent dans des filières différentes.

2.1.2 Les facteurs qui limitent l'enseignement

Une autre question (question 8) qui contribue à établir l'état de situation invitait les enseignants à se prononcer sur une série de facteurs (15 au total) susceptibles de limiter leur enseignement à des degrés divers *(pas du tout, un peu, assez, beaucoup).* Une première remarque peut être faite : quelle que soit l'importance attribuée à chacun de ces facteurs, ils limitent un peu plus fortement l'enseignement dans les sections.

Quatre facteurs sont mentionnés par une assez forte proportion des enseignants, dans le même ordre d'importance dans les deux structures. Ces facteurs recueillent entre 70% et 50% de réponses *beaucoup* et *assez* dans les collèges à niveaux et options et entre 80% et 60% dans les collèges à sections. En outre, l'intensité avec laquelle ces facteurs sont appréciés est plus forte dans ces derniers (pourcentages plus élevés pour la modalité de réponse *beaucoup).* Viennent en tête des facteurs qui peuvent être considérés comme étant relativement indépendants du regroupement d'élèves : *le manque de motivation des élèves,* la présence en classe d'*élèves perturbateurs*[25] et, dans une moindre mesure, la *mauvaise ambiance entre élèves dans la classe*. *Le nombre d'élèves par classe trop élevé* figure aussi parmi les premiers facteurs évoqués, mais plus particulièrement dans les sections (respectivement 73% et 59% de réponses *assez* et *beaucoup*). Ceci tient sans doute au fait que dans les LS, classes majoritaires dans les collèges à sections, les effectifs sont réellement plus élevés que dans les classes hétérogènes.

Les facteurs qui se rapportent aux différences entre élèves : *présence en classe d'élèves d'âges différents* et de *milieux très différents*, semblent peu limiter l'enseignement dans les collèges à niveaux et options et ont également peu d'effet dans les collèges à sections[26]. En revanche, la présence dans la classe d'élèves de *différents niveaux de compétence* s'avère relativement problématique pour les enseignants des sections. Plus de la moitié disent être limités par les différents niveaux de

[25] Les problèmes de motivation et de comportements perturbateurs peuvent se poser de manière amplifiée dans les classes de GP, mais peuvent aussi se manifester et gêner dans n'importe quelle classe.

[26] Ces facteurs limitent un peu plus les enseignants des sections, mais la différence, bien que statistiquement significative, est de très faible ampleur.

compétences présents en classe (dont 30% *beaucoup*), alors qu'un quart seulement des enseignants des classes hétérogènes se sentent limités par ce facteur. Pour expliquer ce paradoxe, deux interprétations peuvent être avancées à titre d'hypothèse. Il est possible que les enseignants des collèges à niveaux et options hésitent à mettre en question le défi qu'ils ont à relever en classe hétérogène, à savoir harmoniser la disparité des compétences et dispenser un enseignement adapté à tous. D'un autre côté, on peut supposer que les enseignants des sections ont une certaine représentation du niveau de compétence approprié à chaque section – le principe même de la différenciation en sections postulant une certaine homogénéité des compétences des élèves regroupés dans la même filière – et que l'hétérogénéité de fait leur pose problème. Ceci s'exprime aussi dans leur évocation du *manque de matériel pédagogique adapté aux élèves de différents niveaux*.

Un autre facteur – bien que de moindre importance – mérite d'être souligné, parce qu'il est le seul à susciter significativement plus de réponses affirmatives chez les enseignants ayant l'expérience de la classe hétérogène. Il s'agit de la *rigidité des programmes*, qui limite davantage les enseignants des collèges à niveaux et options (38% de réponses *beaucoup* et *assez* vs 25% dans les sections). Le fait de devoir tenir un programme assurant aux élèves moyens/forts un enseignement équivalent à celui des autres collèges leur laisse probablement peu de marge pour adapter les contenus aux élèves plus faibles, comme cela est possible dans les sections GP.

Plusieurs autres facteurs de limitation de l'enseignement soumis à l'appréciation des enseignants sont jugés de moindre importance dans les deux structures (30% ou moins de réponses *beaucoup* et *assez*) et n'ont pas d'effet différentiel : *les contraintes de l'évaluation dues au découpage en périodes* et *aux décisions à prendre pour l'orientation des élèves, l'infrastructure (locaux inadaptés, difficulté de sortir de l'établissement, …), une formation insuffisante pour faire face à certaines situations* – facteur qui limite d'ailleurs un peu plus les enseignants à temps partiel – *le manque de collaboration avec les collègues* et *le manque d'intérêt des parents pour les apprentissages de leur(s) enfant(s)*.

On relève que les enseignants des collèges à **composition sociale moins favorisée** se montrent davantage limités dans leur enseignement par des facteurs qui ont trait à la diversité des élèves, la *diversité des niveaux de compétence* et surtout la *diversité des milieux* présents dans la classe, ainsi que *par le manque d'intérêt des parents pour les apprentissages de leur(s) enfant(s).*

La **discipline enseignée** intervient aussi dans les réponses à un certain nombre d'items. On constate d'abord que les facteurs qui peuvent limiter les enseignements plus « académiques » affectent moins l'enseignement des disciplines artistiques, culturelles, manuelles et sportives. Une analyse portant uniquement sur les cinq disciplines ou groupes de disciplines présentant une plus grande homogénéité (français, mathématiques, langues, « sciences » et « sciences humaines ») révèle quelques différences qui sont à nouveau directement liées aux conditions d'enseignement. Ainsi, *la rigidité des programmes* limite relativement peu les enseignants de français et de sciences humaines ; *les contraintes de l'évaluation dues au découpage en périodes* gêne davantage les enseignants des disciplines à faible dotation horaire (les sciences et les sciences humaines) ; les enseignants des sciences humaines se sentant aussi passablement limités par *l'infrastructure (locaux inadaptés, bibliothèque peu accessible, difficulté de sortir de l'établissement).*

2.1.3 Perception de l'évolution des différences entre élèves des sections LS et GP et entre élèves moyens/forts et faibles

Les enseignants devaient en outre estimer l'évolution, au cours du 7e degré, des différences entre élèves des sections LS et GP dans le système à sections, entre élèves moyens/forts et faibles dans celui à niveaux et options, selon les modalités *s'accentuent fortement*, *s'accentuent*, *restent stables*, *diminuent légèrement*, *diminuent fortement*. Cette question (question 9) s'inspire d'un ensemble de recherches qui ont analysé l'effet de la structure sur les élèves de différents niveaux et ont montré que les classes à regroupement homogène d'élèves plutôt faibles, du type GP, évolueraient

défavorablement en ce qui concerne les attitudes, le comportement scolaire, l'image de soi et les acquisitions scolaires[27].

Les résultats de notre enquête tendent à montrer que l'ordre d'importance des facteurs sur lesquels porte l'appréciation est similaire dans les deux structures. Plus les aspects considérés sont liés à la réussite scolaire, plus les différences entre élèves semblent s'accentuer.

Toutefois, les enseignants des collèges à sections se distinguent de leurs collègues des collèges à niveaux et options par l'intensité avec laquelle ils perçoivent l'évolution des différences, les écarts s'accentuant davantage dans les systèmes à **sections**. En effet, pour la plupart des aspects proposés, un écart croissant entre élèves de LS et de GP est perçu au cours de la 7e par environ la moitié des enseignants (entre 50% et 60%, les réponses se répartissant de manière à peu près égale dans les modalités *s'accentuent fortement* et *s'accentuent légèrement*). Ceux qui perçoivent une diminution des différences entre LS et GP au cours de la 7e forment une petite minorité (entre 4% et 12% selon les aspects). Dans les **classes hétérogènes** du 7e degré, l'accentuation de la différence entre élèves **moyens/forts** et élèves **faibles** est perçue de manière moins prononcée (entre 30% et 40% de réponses affirmatives et moins de choix de la modalité extrême). De plus, on relève une proportion plus élevée de réponses (entre 20% et 35% selon les aspects) dans les modalités désignant une diminution des écarts. En effet, l'absence d'« étiquetage » des élèves semble atténuer – en tout cas au 7e degré – une tendance à la polarisation des acquisitions, attitudes et comportements des élèves. Cette perception d'une moindre accentuation des différences corrobore les observations faites ailleurs sur l'effet intégrateur de la classe hétérogène.

Evolution globale des différences entre LS et GP et entre élèves moyens/forts et plus faibles

Items	**Structure à classes hétérogènes niveaux et options** Evolution entre élèves moyens/forts et plus faibles	**Structure à sections** Evolution entre élèves de LS et de GP
• *les acquisitions scolaires* • *la rapidité dans l'exécution du travail scolaire* • *l'attitude vis-à-vis de l'école* • *l'investissement dans le travail scolaire*	Entre légère accentuation des différences et stabilité	Entre forte accentuation et légère accentuation des différences, mais plus proche d'une légère accentuation
• *l'intérêt des élèves pour le travail scolaire* • *le degré d'autonomie dans le travail en classe* • *la précision dans le travail scolaire* • *le comportement des élèves en classe*	Entre légère accentuation et stabilité, mais plus proche de la stabilité	Entre légère accentuation et stabilité, mais plus proche dune légère accentuation
• *la confiance en soi des élèves* • *la participation en classe* • *la capacité des élèves à collaborer*	Stabilité	Entre stabilité et légère accentuation

Notons toutefois que, quelle que soit la structure, le pourcentage de non-réponses est ici plus élevé que pour d'autres questions (autour des 15%). Selon les remarques des enseignants, ceci est dû à trois raisons essentiellement : le **manque d'éléments suffisants pour se prononcer**, en particulier chez les enseignants de disciplines à faible dotation horaire ; le **refus d'une vision des élèves et/ou de leur**

[27] SRED (2000), op. cit. pp. 45-48.

évolution sous l'angle de « forts » et « faibles » ; la **difficulté à se déterminer sur le niveau de généralité de leur perception** :

> *La généralisation de la question ne correspond pas à la réalité : cela varie d'un élève à l'autre, d'un groupe classe à l'autre. Il y a une foule d'exceptions qui viennent brouiller l'impression générale et, de plus, l'hétérogénéité des classes, tant LS que GP, interdit une généralisation systématique*[28].

En résumé :

- Les pratiques des enseignants dans les deux structures ne sont pas fondamentalement différentes. La structure semble néanmoins avoir une influence sur une partie d'entre elles : les enseignants des collèges à niveaux et options, qui se trouvent tous confrontés – en tout cas en 7e – à des classes non différenciées, recourraient un peu plus à des pratiques qui leur permettent de mieux gérer les différences entre élèves.
- La structure scolaire n'est pas le seul facteur qui module les pratiques pédagogiques. La discipline enseignée, l'ancienneté et, dans une moindre mesure, le taux d'activité entrent également en ligne de compte.
- Les enseignants des deux structures ont une perception relativement similaire des facteurs qui limitent leur enseignement. L'effectif des classes et la présence en classe d'élèves de niveaux de compétence différents affectent plus les enseignants des collèges à sections.
- Les enseignants des collèges à composition sociale moins favorisée semblent surtout limités dans leur enseignement par la présence en classe d'élèves de milieux très différents (langue, culture, milieu social, etc.).
- Les facteurs qui limitent l'enseignement de certaines disciplines sont, tout comme les pratiques pédagogiques mises en œuvre, très liés aux conditions générales auxquelles elles sont soumises.
- Une accentuation de l'écart entre élèves moyens/forts et élèves plus faibles est perçue de manière moins forte et moins systématique dans la structure à niveaux et options.

2.2 Les opinions

Les trois questions qui rassemblent les opinions sur l'hétérogénéité en 7e (questions 10, 11 et 12) se composent chacune, à part à peu près égale, d'une série d'affirmations ou propositions traduisant des effets supposés positifs et négatifs de ce type de regroupement sur l'apprentissage, l'intégration sociale et l'équité éducative (14 items), sur l'orientation des élèves (10 items) ainsi que sur l'organisation de l'enseignement et le travail de l'enseignant (14 items). Les modalités de réponses sont celles habituellement utilisées pour ce type d'échelle : *tout à fait d'accord*, *plutôt d'accord*, *plutôt pas d'accord*, *pas du tout d'accord*. Pour les enseignants des collèges à niveaux et options, ces opinions se fondent naturellement sur leur expérience de la classe hétérogène, alors que les enseignants des sections doivent se représenter le fonctionnement de ce type de classe à partir de leur enseignement dans les sections LS et GP ou s'appuyer sur des « on dit », ce qui semble avoir gêné certains d'entre eux.

2.2.1 Les opinions des enseignants au sujet des effets de la classe hétérogène sur l'apprentissage, la socialisation et l'équité éducative

Lorsque l'on dichotomise à nouveau les réponses en accords (modalités de réponses *tout à fait d'accord* et *plutôt d'accord)* et désaccords *(plutôt pas d'accord* et *pas du tout d'accord)*, on constate que les enseignants des deux structures s'opposent sur neuf des quatorze propositions pour lesquelles il fallait prendre position. Ces propositions concernent essentiellement les effets de la 7e hétérogène sur l'apprentissage des élèves.

[28] Nous restituons ici un commentaire fait dans un des questionnaires.

Les enseignants des **collèges à niveaux et options** sont en majorité en **désaccord** (entre 86% et 66% selon les items) avec les propositions formulant un **aspect** potentiellement **négatif** de la 7e hétérogène, alors que ceux des **collèges à sections** les **acceptent** (entre 65% et 50%) :

- *dans une 7e hétérogène, le rythme de travail est trop rapide pour les élèves faibles ;*
- *la 7e hétérogène entraîne un nivellement vers le bas ;*
- *dans une 7e hétérogène, les élèves faibles risquent d'être mis à l'écart par les autres ;*
- *la 7e hétérogène fait perdre du temps aux bons élèves ;*
- *dans une 7e hétérogène, les élèves faibles se sentent dévalorisés parce qu'ils sont directement en concurrence avec les élèves forts ;*
- *dans une 7e hétérogène, les élèves faibles sont vite distancés.*

L'inverse peut être constaté pour une partie des **effets positifs**. Ceux-ci sont acceptés par les enseignants des collèges à niveaux et options (entre 80% et 75%), alors que leurs collègues des sections les rejettent (entre 63% et 52%) :

- *la 7e hétérogène permet à chaque élève d'aller au maximum de ses possibilités ;*
- *dans une 7e hétérogène, les bons élèves peuvent développer leurs connaissances en travaillant avec les élèves faibles ;*
- *une 7e hétérogène est plus équitable car tous les élèves reçoivent le même enseignement.*

Quatre propositions rassemblent davantage les opinions ; elles recueillent un accord substantiel chez les enseignants des collèges à sections et presque total chez ceux des classes hétérogènes. Ces items ont trait aux **effets intégrateurs** de la 7e hétérogène et à ses **effets positifs sur les élèves faibles** :

- *la 7e hétérogène évite la dévalorisation ou l'étiquetage des élèves faibles regroupés dans les filières G et P ;*
- *par des contacts et des collaborations entre élèves de milieux sociaux différents, la 7e hétérogène favorise l'intégration sociale ;*
- *la 7e hétérogène évite les classes composées uniquement d'élèves faibles et peu motivés pour le travail scolaire ;*
- *dans une 7e hétérogène, les élèves faibles sont stimulés par les bons élèves.*

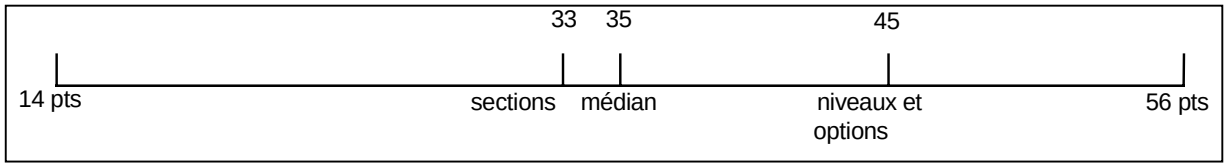
Une dernière proposition rencontre également l'adhésion d'une majorité des enseignants des deux systèmes, mais avec une intensité différente. Les enseignants des collèges à sections sont particulièrement convaincus qu'*il est nécessaire de prévoir une solution autre que la 7e hétérogène pour les élèves en grande difficulté* (69% *tout à fait d'accord* et 15% *d'accord)*, tandis que les opinions de leurs collègues de l'autre structure se répartissent plus régulièrement sur les deux modalités (32% *tout à fait d'accord* et 35% *d'accord)*.

Nous avons également examiné les opinions des **enseignants des collèges à sections ayant une expérience de l'hétérogénéité**, soit dans un collège à niveaux et options, soit dans une classe d'orientation, parallèlement à leur enseignement dans les sections ou suffisamment récente pour qu'elle ne soit pas un souvenir déformé. Comparées à celles des enseignants des collèges à niveaux et options, les opinions de ce groupe d'enseignants sur les effets de la 7e hétérogène au niveau des apprentissages, de l'intégration sociale et de l'équité restent plus proches de celles de leurs collègues des sections. Elles s'en distinguent toutefois en ce qui concerne les **conséquences négatives de la classe hétérogène sur les élèves faibles** que les enseignants des sections redoutent. Ainsi, les enseignants des sections avec expérience de l'hétérogénéité sont moins d'accord avec les effets suivants : le *rythme de travail trop rapide de la 7e hétérogène pour les élèves faibles*, la *mise à l'écart* et la *dévalorisation des élèves faibles par la concurrence avec les élèves forts.* Dans le même ordre d'idée, ils sont aussi moins persuadés qu'*il est nécessaire de prévoir une solution autre que la 7e hétérogène pour les élèves en grande difficulté* et que *la 7e hétérogène fait perdre du temps aux bons*

élèves. On constate donc que l'expérience de l'hétérogénéité atténue sensiblement un certain nombre de craintes.

Les 14 items de cette question constituent un ensemble très homogène[29], ce qui nous permet de les additionner et de calculer un **score global d'opinion**. Comme le suggèrent déjà les tendances décrites ci-dessus, les opinions des enseignants des deux structures sont significativement différentes. Les enseignants des collèges à niveaux et options ont une opinion très favorable sur les conditions d'apprentissage que peut offrir la classe hétérogène (45 points sur un total possible de 56 points), ceux des collèges à sections sont plus réservés, leur opinion se situant au niveau de la valeur centrale (médian) de l'échelle (33 points par rapport à 35 points).

Score global d'opinion pour l'échelle « contexte d'apprentissage »[30]



2.2.2 Les opinions des enseignants au sujet du travail et de l'organisation de l'enseignement dans les classes de 7e hétérogènes

Les résultats obtenus pour cette dimension présentent certaines analogies avec la précédente. On constate à nouveau que les enseignants des **collèges à niveaux et options adhèrent** fortement (entre 85% et 76% de réponses *tout à fait d'accord* ou *d'accord)* aux propositions attribuant des **effets positifs** à la 7e hétérogène :

- *en 7e, pour adapter l'enseignement aux capacités des élèves, la différenciation pédagogique est plus efficace que la différenciation par les sections ;*
- *la 7e hétérogène évite d'abaisser le niveau d'exigence et de solliciter insuffisamment les élèves comme cela peut se produire dans les classes de G et de P ;*
- *la 7e hétérogène permet de résoudre des problèmes de comportement qu'on rencontre souvent dans les classes de 7e G et P ;*
- *la 7e hétérogène permet d'exploiter la diversité des compétences dans la classe pour enrichir l'enseignement*.

Inversement, on observe un **rejet**, en partie bien marqué (entre 79% et 54%) des propositions attribuant des **effets négatifs** à ce type de regroupement des élèves :

- *dans une 7e hétérogène, les enseignants n'ont pas les moyens de différencier efficacement le travail des élèves ;*
- *dans une 7e hétérogène, les différences entre élèves sont trop importantes pour que tous atteignent les mêmes objectifs d'apprentissage ;*
- *la 7e hétérogène ne peut marcher qu'avec des enseignants très convaincus ;*
- *la 7e hétérogène ne permet une adaptation adéquate de l'enseignement ni aux bons élèves ni aux élèves faibles* ;
- *dans une 7e hétérogène, les enseignants, en classe, passent plus de temps à organiser les activités des élèves qu'à enseigner ;*
- *dans une 7e hétérogène, les enseignants manquent de temps pour se consacrer aux élèves en difficulté.*

[29] Une analyse factorielle effectuée sur ces items dégage un seul facteur.

[30] La valeur à gauche représente le minimum, la valeur à droite le maximum de points possibles de l'échelle.

Le rejet est particulièrement fort pour l'item qui a trait à la difficulté d'adapter adéquatement l'enseignement aux élèves bons et faibles ; plus de 50% des enseignants ne sont *pas du tout d'accord* avec cette proposition.

Certaines des propositions qui évoquent des aspects négatifs liés à la classe hétérogène recueillent tout de même une proportion non négligeable d'accords (entre 35% et 40%) de la part des enseignants du système à niveaux et options. Il s'agit d'items ayant trait à la diversité des élèves et à la gestion de cette diversité : *dans une 7e hétérogène, les enseignants n'ont pas les moyens de différencier efficacement le travail des élèves ; les enseignants manquent de temps pour se consacrer aux élèves en difficulté ; dans une 7e hétérogène les différences entre élèves sont trop importantes pour que tous atteignent les mêmes objectifs d'apprentissage ; la 7e hétérogène ne peut marcher qu'avec des enseignants très convaincus*. Une partie des enseignants tient ainsi à signaler que la gestion de cette diversité est exigeante et coûteuse pour eux.

Les enseignants des **collèges à sections**, quant à eux, sont en majorité **d'accord** avec les propositions qui marquent un **effet négatif** de la 7e hétérogène (entre 70% et 55%) ; pour les **propositions** qui évoquent un **aspect positif** en revanche, **accords et désaccords** sont plus **équilibrés**. Ainsi, sont-ils tout à fait partagés au sujet de *l'avantage de la différenciation pédagogique sur la différenciation structurelle* et au sujet des possibilités de la 7e hétérogène de *prévenir une baisse du niveau d'exigences pour les élèves plus faibles*. Ils sont encore un peu plus sceptiques sur *les possibilités d'exploiter la diversité des compétences des élèves dans l'enseignement* et sur la « capacité » de la 7e hétérogène de *résoudre des problèmes de comportements fréquemment rencontrés dans les classes de 7e G et P*. Notons aussi que les enseignants qui manifestent leur accord avec les propositions positives choisissent plus volontiers la modalité d'accord faible *(plutôt d'accord).*

Une partie des propositions réunit à nouveau une majorité d'accords (entre quatre cinquièmes et deux tiers) des enseignants des deux systèmes. Il s'agit d'items qui se rapportent à la collaboration et à l'investissement des enseignants :

- *la 7e hétérogène incite à diversifier les méthodes d'enseignement ;*
- *la 7e hétérogène engendre une plus grande concertation entre enseignants ;*
- *la 7e hétérogène demande aux enseignants une préparation accrue des leçons ;*
- *pour les enseignants, la 7e hétérogène constitue un défi pédagogique*.

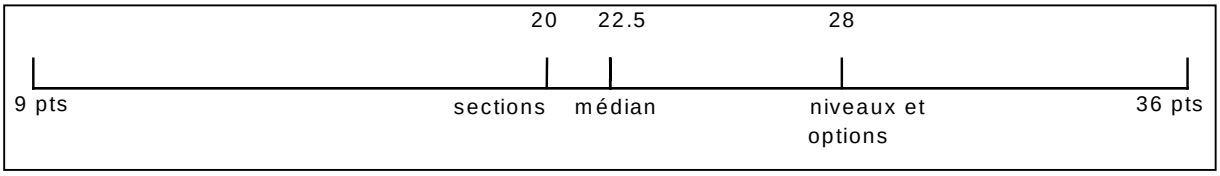
La comparaison à l'intérieur des collèges à sections entre maîtres ayant enseigné dans une classe hétérogène ou d'orientation et leurs collègues qui n'ont pas cette expérience ne donne globalement pas lieu à des différences marquées. Tout au plus les premiers croient-ils davantage dans les possibilités en 7e hétérogène *d'exploiter la diversité des compétences pour enrichir l'enseignement*. Leur expérience les amène aussi à exprimer plus souvent leur désaccord avec l'affirmation selon laquelle *le temps passé à organiser les activités des élèves est plus important que le temps d'enseignement.*

Les items de cette question forment deux sous-ensembles indépendants[31] : l'un rassemble les aspects liés à l'adaptation de l'enseignement à la diversité des élèves et à la possibilité en classe hétérogène de dispenser un enseignement adapté à tous (9 items), l'autre réunit les items qui ont trait au niveau de complexité que la classe hétérogène présente pour les enseignants (5 items). Pour chacune de ces deux échelles nous avons établi un **score global d'opinion**. Pour la première, les deux structures se différencient significativement. Les opinions des enseignants des collèges à niveaux et options se situent confortablement au dessus de la moyenne (28 points par rapport à 22.5 points qui constituent la valeur centrale de l'échelle)[32], au niveau de la modalité *plutôt d'accord ;* celles des enseignants des sections (20 points) sont très proches de cette valeur, entre les modalités *plutôt pas d'accord* et *plutôt d'accord*.

[31] Sous-ensembles dégagés au moyen d'une analyse factorielle.

[32] Le total de l'échelle se situe à 36 points.

Score global de l'échelle « organisation de l'enseignement »



La complexité de l'enseignement dans une 7e hétérogène en revanche est perçue sensiblement de la même manière si l'on enseigne dans un collège à niveaux et options ou à sections (scores de 15.6 et de 14.0 points par rapport à un total de 20 et une valeur centrale de 12.5).

2.2.3 Les opinions des enseignants au sujet de l'orientation des élèves en 7e

Les propositions formulées dans cette question reprennent une partie des objectifs visés par l'introduction de la classe hétérogène, à savoir l'amélioration de l'orientation, et tiennent compte également de l'évolution récente de l'école primaire.

Les avis des enseignants des deux structures sur la pertinence d'introduire la 7e hétérogène dans cette perspective vont en partie dans le même sens, mais les enseignants des collèges à niveaux et options se distinguent par leur « radicalisme ». Ils acceptent majoritairement (entre 92% et 77%) les propositions qui évoquent surtout les **avantages** d'un report de l'orientation pour lesquels leurs collègues des sections se montrent plus réservés. En effet, ces mêmes items sont également acceptés par les enseignants des collèges à sections, mais dans des proportions plus modérées (entre 60% et 50% d'accords) :

- *la 7e hétérogène offre de bonnes conditions pour observer les capacités des élèves ;*
- *la 7e hétérogène permet aux élèves de s'adapter aux exigences de l'école secondaire avant les premières décisions d'orientation ;*
- *les enseignants de 7e sont mieux à même d'orienter les élèves compte tenu de leurs connaissances des exigences du Cycle d'orientation ;*
- *repousser l'orientation sélection à la fin de la 7e la rend plus fiable ;*
- *la 7e hétérogène est une suite logique des modifications de l'évaluation prévues à l'école primaire.*

Les enseignants des collèges à niveaux et options sont moins catégoriques concernant l'apport de l'année supplémentaire d'observation en 7e hétérogène pour l'orientation des élèves. Un tiers d'entre eux pensent que le report de l'orientation à la fin de la 7e ne la modifie pas fondamentalement. Leurs avis sont franchement partagés lorsqu'il s'agit de mettre en doute la situation « privilégiée » du maître primaire pour orienter les élèves (un peu plus de 40% d'acceptations et de rejets *versus* 62% d'accords et 29% de rejets dans les collèges à sections) :

- *l'orientation au terme de la 7e hétérogène est la plupart du temps la même que celle qui aurait été décidée en fin de 6P*[33] *;*
- *les enseignants du primaire ont une vision globale des élèves et disposent de plus d'éléments pour bien les orienter.*

Deux **propositions parlant en défaveur de la classe hétérogène** opposent les deux groupes d'enseignants. Elles sont assez nettement **rejetées** (respectivement 77% et 74%) par les enseignants des **collèges à niveaux et options**, alors que les enseignants des **collèges à sections** y **adhèrent**, mais à nouveau plutôt modérément (respectivement 52% et 61%) :

[33] Cet item a entraîné un taux de non-réponses particulièrement élevé (20%) chez les enseignants des collèges à sections.

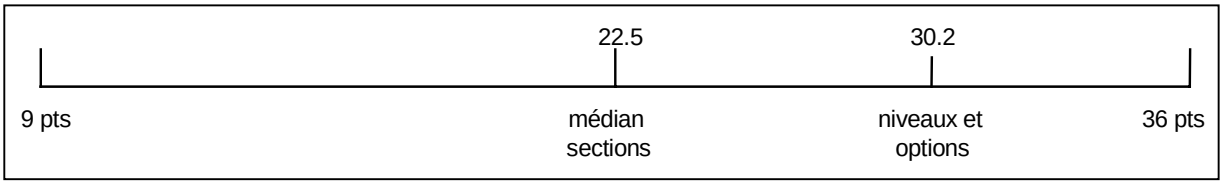
- *la 7e hétérogène donne trop longtemps aux élèves l'illusion que toutes les orientations sont possibles ;*
- *les sections actuelles, telles qu'elles fonctionnent dans la majorité des établissements du Cycle d'orientation, sont suffisamment souples et perméables pour orienter correctement les élèves.*

Un seul item rassemble les plus forts pourcentages de rejets dans les deux structures (50% pour les sections et 81% pour les collèges à niveaux et options). Cet item évoque les conséquences potentiellement négatives de l'introduction généralisée de la 7e hétérogène sur la préparation des élèves en 6 P :

- *si l'on introduit une 7e hétérogène, la préparation des élèves de 6 P sera moins intensive et on devra rattraper le retard en 7e.*

Le **score global d'opinion**, calculé sur la base du facteur principal dégagé par l'analyse factorielle[34], résume et confirme l'opinion plus favorable des enseignants des collèges à niveaux et options en matière d'orientation des élèves. En effet, le score moyen se situe à nouveau bien au dessus de la valeur centrale de l'échelle (30.2 points par rapport à 22.5), tandis que celui des enseignants des sections se situe exactement à ce niveau (22.5 points).

Score global de l'échelle « orientation des élèves »



2.2.4 Influence des autres variables sur les opinions des enseignants

Pour les trois questions recueillant les opinions des enseignants sur la 7e hétérogène, une configuration assez systématique apparaît dans la comparaison des établissements à **composition sociale** différente. Quelle que soit la dimension considérée[35], les scores d'opinion **des trois types d'établissements** se situent à proximité des valeurs centrales des échelles, mais la position relative des trois groupes est toujours la même[36] : les opinions sur la classe hétérogène sont un peu plus favorables dans les collèges à composition sociale moyenne et les collèges à composition sociale moins favorisée se montrent les plus réticents[37] (les collèges à composition sociale plutôt favorisée occupant de ce fait une position intermédiaire).

Les enseignants des **collèges à niveau social moins favorisé**, qui investissent beaucoup dans l'encadrement d'un plus grand nombre d'élèves rencontrant des difficultés scolaires (classes P en particulier, mais aussi G) redoutent certainement de ne plus pouvoir offrir à ces élèves, dans une 7e hétérogène, les conditions jugées optimales dont ils bénéficient actuellement. Certains de ces collèges se sont aussi beaucoup impliqués dans les projets de 9e G et ont, de ce fait, une certaine « culture de la classe G ». Par ailleurs, il est aussi vraisemblable que ces collèges craignent une évolution qui serait néfaste pour leurs bons élèves. Pour les **collèges à composition sociale plutôt favorisée**, le problème ne se pose pas dans les mêmes termes. Ces collèges accueillent un nombre réduit d'élèves faibles ou en grande difficulté qu'ils peuvent envisager d'intégrer dans une 7e hétérogène sans conséquence

[34] Ce facteur réunit 9 des 10 items de la question.

[35] Les items ayant trait à l'engagement et à la collaboration entre enseignants ne sont pas pris en considération ici. Aucune des autres variables explicatives n'intervient pour ce sous-ensemble.

[36] Lorsque l'on retranche de l'analyse les établissements à niveaux et options, qui sont acquis à l'hétérogénéité, on obtient des scores moins élevés, mais l'ordre ne se modifie pas.

[37] Quel que soit le degré d'adhésion absolu que rassemble chaque proposition et sans que les différences soient toujours significatives, les avantages de la classe hétérogène rencontrent systématiquement la plus forte adhésion des enseignants des collèges à composition sociale moyenne, et les inconvénients potentiels celles des enseignants des collèges à composition sociale moins favorisée.

majeure sur le niveau des classes. Une 7e hétérogène ainsi composée continuerait sans doute d'offrir un environnement d'apprentissage stimulant pour les meilleurs élèves. Les **collèges à composition sociale moyenne** sont probablement ceux qui ont le moins de raisons d'être réticents à l'hétérogénéité, leurs préoccupations étant moins accaparées par un groupe d'élèves particulier. La composition sociale relativement équilibrée de ces collèges pourrait constituer ainsi un cadre relativement propice à la réalisation d'une 7e hétérogène. Notons que plusieurs établissements faisant partie du groupe de collèges à composition sociale moyenne avaient déjà élaboré un projet qui visait une plus grande hétérogénéité dans les classes[38], avant même que la question de la généralisation de la 7e hétérogène ne soit soulevée au niveau politique.

Les opinions des enseignants à propos des classes hétérogènes en 7e varient également selon les **disciplines enseignées**, mais là aussi les différences sont plutôt de faible ampleur. Ainsi, quelle que soit l'échelle considérée, les enseignants des disciplines artistiques, culturelles, manuelles et sportives ont les opinions les plus favorables au sujet des effets et des potentialités de la 7e hétérogène, suivis des enseignants de sciences humaines. Pour les autres disciplines, les positions des enseignants sont sensiblement les mêmes, à l'exception toutefois des enseignants de latin qui se distinguent de leurs collègues d'allemand et surtout d'anglais par leurs opinions particulièrement peu favorables à l'hétérogénéité du 7e degré[39].

Les différences entre enseignants des trois catégories d'**ancienneté** ne sont pas statistiquement significatives au niveau des scores globaux d'opinion. Toutefois, en ce qui concerne la position relative des trois groupes, une tendance systématique apparaît pour les trois échelles : les enseignants ayant le moins d'ancienneté se montrent les plus favorables et s'opposent en cela en particulier à leurs collègues ayant le plus d'ancienneté. Ces « jeunes » enseignants adhèrent surtout plus fortement à des propositions soulignant certains « bienfaits » de la classe hétérogène : *la 7e hétérogène évite la dévalorisation ou l'étiquetage des élèves des filières G et P ; la 7e hétérogène permet l'exploitation de la diversité des compétences pour enrichir l'enseignement* et *la 7e hétérogène évite d'abaisser le niveau d'exigences et de solliciter insuffisamment les élèves comme cela peut se produire dans les classes de G et de P.* A l'opposé, ils rejettent plus volontiers certains « méfaits » attribués à ce type de classes, notamment sur l'orientation des élèves : *la 7e hétérogène donne trop longtemps aux élèves l'illusion que toutes les orientations sont possibles, les sections actuelles sont suffisamment souples et perméables pour orienter correctement les élèves*[40].

En résumé :

- Les opinions des enseignants à propos de la 7e hétérogène s'opposent. Les enseignants des collèges à niveaux et options jugent favorablement le fonctionnement et les effets des classes hétérogènes en 7e, alors que ceux des collèges à sections sont partagés.
- Les avis divergent sur les possibilités en 7e hétérogène de créer un cadre d'apprentissage adapté à tous, de gérer la grande diversité des élèves sur le plan pédagogique, ainsi que sur la capacité de ce type de classe d'améliorer l'orientation des élèves.
- Une plus grande similitude des opinions existe quant aux effets intégrateurs de la 7e hétérogène et quant à ses effets positifs sur les élèves plus faibles.
- Les opinions des maîtres sur l'investissement nécessaire à la gestion de la classe et sur la collaboration entre enseignants qui en découle sont également très semblables.
- La composition sociale des établissements a une certaine influence sur les opinions des enseignants face au fonctionnement de l'hétérogénéité en 7e ; les enseignants des collèges à composition sociale moyenne sont les plus favorables et ceux des collèges à composition sociale moins favorisée les moins favorables.
- La discipline enseignée a très peu d'effet sur les opinions.

[38] Dans un cas, l'hétérogénéité en 7e a été réalisée pour la moitié des classes du collège.

[39] Les maîtres de latin manifestent par ailleurs leur irritation face aux nouveaux plans d'études. Ils sont particulièrement nombreux à considérer que l'adoption de ce plan d'études est inconciliable avec la 7e hétérogène.

[40] Pour ces items, les différences sont statistiquement significatives.

2.3 Choix des structures

2.3.1 Les possibilités d'organisation du 7e degré

Une première question (question 13) proposait aux enseignants cinq façons différentes d'organiser le 7e degré :

- hétérogénéité intégrale, telle qu'elle existe actuellement dans les collèges à niveaux et options ;
- hétérogénéité « modulée » (classes hétérogènes pour l'ensemble des disciplines, mais en prévoyant un enseignement à niveaux pour une partie des heures attribuées à certaines disciplines) ;
- classes hétérogènes pour la plupart des disciplines mais niveaux pour certaines d'entre elles ;
- sections sous leur forme actuelle ;
- sections modifiées dans le sens d'une plus grande homogénéité des classes.

Les enseignants devaient indiquer leur degré d'adhésion au moyen de quatre modalités de réponse allant de *tout à fait favorable* à *pas du tout favorable*, et ceci pour chacune des cinq organisations indépendamment. Ce mode de réponse a été délibérément adopté pour permettre des nuances dans l'expression des préférences et pour éviter un choix exclusif, dont on aurait pu faire l'hypothèse qu'il ne reproduirait que les structures connues. Cette question prévoyait également une option « sans opinion », à laquelle les enseignants ont eu fort peu recours[41].

L'hétérogénéité en 7e est effectivement largement plébiscitée (60% de réponses *tout à fait favorable* et 22% *favorable*) par **les enseignants du système à niveaux et options**. Cette prise de position est accompagnée d'un rejet massif (90%) de toute proposition introduisant une différenciation externe permanente, telle que les sections actuelles[42] ou les sections plus homogènes, mais aussi de la classe hétérogène accompagnée de niveaux pour certaines disciplines seulement (73% de rejets). De plus, ces opinions défavorables se caractérisent par leur intensité (plus forte concentration des réponses dans la catégorie extrême *pas du tout favorable*).

Les **enseignants des sections** sont plus partagés quant à l'organisation souhaitable. L'hétérogénéité intégrale, plébiscitée par leurs collègues de l'autre système, est rejetée par une majorité (60% de rejets pour 34% d'adhésions). Ils sont également peu favorables, et dans les mêmes proportions, à l'hétérogénéité accompagnée de niveaux, mais aussi à une organisation qui impliquerait une sélectivité accrue, c'est-à-dire des sections plus homogènes. En revanche, ces enseignants sont très divisés (47% de favorables *versus* 44% de défavorables) sur l'opportunité de maintenir les sections. Il en va de même pour l'organisation du 7e degré selon un modèle d'hétérogénéité » modulée » associant hétérogénéité et différenciation externe partielle (48% de favorables *versus* 45% de défavorables).

Cette dernière organisation semble cependant constituer le « plus petit dénominateur commun » entre les deux systèmes. En effet, l'hétérogénéité « modulée » qui introduit une différenciation minimale et souple est le seul mode d'organisation du 7e degré qui n'oppose pas les deux groupes d'enseignants et qui rassemble un pourcentage appréciable de réponses favorables (48% dans les collèges à sections et 58% dans les collèges à classes hétérogènes, niveaux et options). Etant pour l'instant peu « codifiée » et à peine esquissée dans ses modalités, une telle organisation laisserait une plus grande marge de liberté dont les enseignants des deux systèmes voient l'avantage. Cette belle concordance ne traduit pas pour autant un ralliement à une structure. Les enseignants des collèges à sections favorables à ce mode d'organisation se trouvent être en grande partie également en faveur de l'hétérogénéité intégrale. L'hétérogénéité « modulée » pourrait ainsi être considérée comme une position de repli, dans une structure comme dans l'autre, pour ceux qui sont déjà acquis à un 7e degré qui ne différencie pas les élèves. Par contre, ce mode d'organisation ne constitue une solution de compromis que pour un petit nombre des enseignants qui se déclarent en faveur des sections.

[41] Les résultats à cette question sont présentés de manière détaillée dans l'annexe 2-VI.

[42] Seulement 5% des enseignants sont en faveur des sections.

Nous avons déjà relevé que les opinions des enseignants **des collèges à composition sociale moins favorisée** étaient un peu moins positives face à la 7e hétérogène que celles de leurs collègues des autres types de collèges. Cette position se reflète, et de manière plus accentuée, dans le plus faible degré d'accord qu'ils manifestent pour l'organisation du 7e degré en classe hétérogène. Plus de la moitié d'entre eux (58%) se déclarent *peu* ou *pas du tout favorable* à ce mode d'organisation contre 45% dans les deux autres types de collèges. Inversement, ils se montrent les plus favorables au maintien des sections (44% dont 30% *tout à fait favorable*). Les autres modes d'organisation ne distinguent pas les différents types de collèges[43].

L'**ancienneté** intervient très peu dans le choix d'une structure. On constate toutefois que les enseignants avec le plus d'expérience se montrent un peu plus réticents que les autres groupes envers tous les modes d'organisation du 7e degré impliquant l'hétérogénéité. De leur côté, les enseignants avec le moins d'expérience, entrés au Cycle d'orientation à un moment où les discussions sur les modifications structurelles commençaient à montrer leurs limites, adopteraient assez volontiers une structure à hétérogénéité « modulée » (66% de réponses *tout à fait favorable* ou *plutôt favorable*).

De manière générale, la **discipline enseignée** n'affecte pas fortement non plus les choix. Quelle que soit la discipline ou le groupe de disciplines, l'hétérogénéité intégrale est favorablement accueillie par les maîtres des collèges à niveaux et options. En revanche, dans les collèges à sections, ce sont les enseignants de langues – plus précisément ceux de latin – et les enseignants de sciences qui se montrent les plus défavorables à l'hétérogénéité, préférant une organisation en sections.

2.3.2 L'organisation la plus adéquate pour le 8e et le 9e degré

Bien que ces degrés ne constituent pas directement l'objet de cette étude, nous avons anticipé sur la suite de la scolarité en invitant les enseignants à indiquer l'organisation qu'ils préféraient[44] (question 14). Pour ces degrés, plus aucune structure n'est véritablement plébiscitée et les choix les plus fréquents se font sur les structures actuelles : 38% des enseignants des sections sont en faveur des sections et 40% des enseignants des collèges à niveaux et options sont en faveur de la classe hétérogène accompagnée de niveaux[45].

Une partie des enseignants du système à **niveaux et options** pourraient envisager une structure à hétérogénéité « modulée » (32% de positions favorables), mais seulement 12% sont encore en faveur d'une hétérogénéité intégrale en 8e et 9e. Un retour aux sections, sous la forme actuelle ou sous une forme plus homogène leur semble également exclu. Notons encore que dans neuf cas sur dix les choix sont identiques pour le 8e et le 9e degré.

Les enseignants du système à **sections** sont opposés à l'hétérogénéité intégrale (moins de 5% en faveur) et leurs choix se distribuent de manière équivalente (environ 17%) sur les trois solutions restantes : hétérogénéité accompagnée de niveaux, hétérogénéité « modulée » et sections plus homogènes. Pour le 9e degré, cette dernière modalité d'organisation rencontre encore un peu plus d'adhésion, au détriment de l'hétérogénéité « modulée ».

Les choix d'organisation pour le 8e et le 9e degré sont-ils différents selon la **composition sociale des collèges** ? Si l'hétérogénéité intégrale n'est plus retenue comme mode d'organisation à envisager quelle que soit la composition sociale des collèges, certaines différences apparaissent pour les autres modalités d'organisation. Comme pour le 7e degré, les **sections** telles qu'elles existent actuellement rencontrent la plus forte adhésion chez les enseignants des collèges à **composition sociale moins favorisée,** aussi bien pour le 8e que pour le 9e degré (respectivement 41% et 43%), tandis que les choix des enseignants des collèges à **composition sociale moyenne** et **plutôt favorisée** se répartissent de

[43] Ce résultat reste valable quand on fait l'analyse uniquement sur les collèges à sections.

[44] Un seul choix était possible.

[45] Les résultats à cette question sont présentés de manière détaillée dans l'annexe 2-VI.

manière plus équilibrée (environ un quart des choix) sur les sections, l'hétérogénéité « modulée » et l'hétérogénéité accompagnée de niveaux.

2.3.3 Choix des structures : vue d'ensemble [46]

Dans les paragraphes précédents, nous avons présenté les prises de position des enseignants face à chacune des options proposées dans les deux questions sur les structures. Pour chacune des cinq formes d'organisation définies, nous disposons ainsi d'un jugement d'acceptabilité et de rejet de la part des deux groupes de maîtres consultés. Pour cette question, centrale dans notre enquête, nous avons jugé nécessaire d'affiner l'analyse en étudiant tout d'abord les différents **profils** (les différentes combinaisons) **de réponses** données **aux cinq items de la question 13**. Il s'agit en effet d'obtenir un panorama des relations entre les choix des différentes options, en mettant notamment en évidence ceux qui s'associent ou s'opposent. Quelles sont par exemple les solutions que les partisans des classes hétérogènes ou des sections actuelles acceptent simultanément avec plus ou moins de conviction ? Quelles sont celles qu'ils repoussent conjointement avec plus ou moins de vigueur ? Nous avons mis ensuite en relation avec ces choix faits pour la 7e les options sélectionnées pour la 8e et la 9e (question 14).

En listant les différentes combinaisons de réponses pour l'organisation de la 7e, nous avons constaté une très grande diversité de profils : en laissant de côté les *sans opinion*, nous en avons en effet compté près de 150 ! Comme on peut s'en douter, les profils les plus représentés sont ceux (une dizaine) qui expriment des positions relativement tranchées : l'acceptation des classes hétérogènes, éventuellement aménagées pour une partie des heures (modules, soutien, etc.), et le rejet net des sections actuelles, a fortiori de sections encore plus homogènes ; ou la position inverse écartant résolument toute structure hétérogène en faveur des sections. La majorité des autres profils (environ 140) expriment différentes modulations de ces positions tranchées et recueillent un petit nombre de suffrages, souvent un seul.

Pour essayer de rendre compte de cette diversité de prises de position, nous avons donc recouru à une technique statistique (l'analyse factorielle de correspondances multiples) qui permet de décrire de façon résumée (en l'occurrence de mettre à plat dans un plan factoriel) les différents profils tout en montrant leur plus ou moins grande parenté ou opposition[47]. Sans entrer dans le détail de cette analyse (graphique 1 et annexe 3-VI), nous constatons que les différents profils se regroupent ou s'opposent sur les deux axes du plan[48]. Le premier et le plus important oppose clairement (de gauche à droite sur le graphique 1) :
- les réponses favorables à l'hétérogénéité, éventuellement aménagée (modules, niveaux, etc.), accompagnées d'un rejet des sections,
- aux réponses privilégiant une structure à sections plus ou moins homogènes et rejetant l'hétérogénéité totale en 7e.

On peut donc sérier les réponses données par les maîtres sur une échelle de choix plus ou moins favorables à des regroupements homogènes ou hétérogènes. Le second axe de notre plan factoriel oppose (de bas en haut sur le graphique 1) les réponses nettement affirmées (modalités *tout à fait favorable* ou *tout à fait défavorable*, symbolisées par ++ et -- après le sigle de la réponse dans le graphique) aux prises de positions plus médianes (*plutôt favorable* ou *pas tellement favorable ;* symboles + et -).

En ce qui concerne les positions prises par les enseignants des deux systèmes comparés, l'analyse montre que les réponses émanant des **collèges à niveaux et à options** sont relativement groupées (à

[46] Avec la collaboration, pour cette partie, de Daniel Bain.

[47] Nous avons fait cette analyse sur les questionnaires qui comportaient des réponses à tous les items de la question 13 ; la prise en compte des non-réponses aurait rendu la description des profils trop complexe et floue. Nous avons dû ainsi laisser de côté 24% de notre échantillon (les proportions de non-réponses ne sont pas significativement différentes entre les 2 structures analysées).

[48] Correspondant respectivement à 63% et 34% d'inertie (= d'information totale utile).

gauche sur le plan du graphique 1) autour des réponses favorables aux classes hétérogènes ainsi que des deux formes d'aménagements proposées (items a, b et c). Dans ces trois collèges issus de la réforme de 1972, les transfuges potentiels, qui préféreraient actuellement un système à sections, constituent de très rares exceptions. On notera en passant la position apparemment paradoxale des réponses *pas tellement favorable* aux classes hétérogènes (sigle 7het-) dans une zone de réponses plutôt favorables à l'hétérogénéité (quadrant gauche en haut). Ceci marque le fait qu'un groupe de maîtres contestent la solution actuelle d'une hétérogénéité totale pour lui préférer en majorité non les sections mais une hétérogénéité aménagée associant un tronc commun partiel à une différenciation sectorielle (modules, niveaux) dans certaines branches.

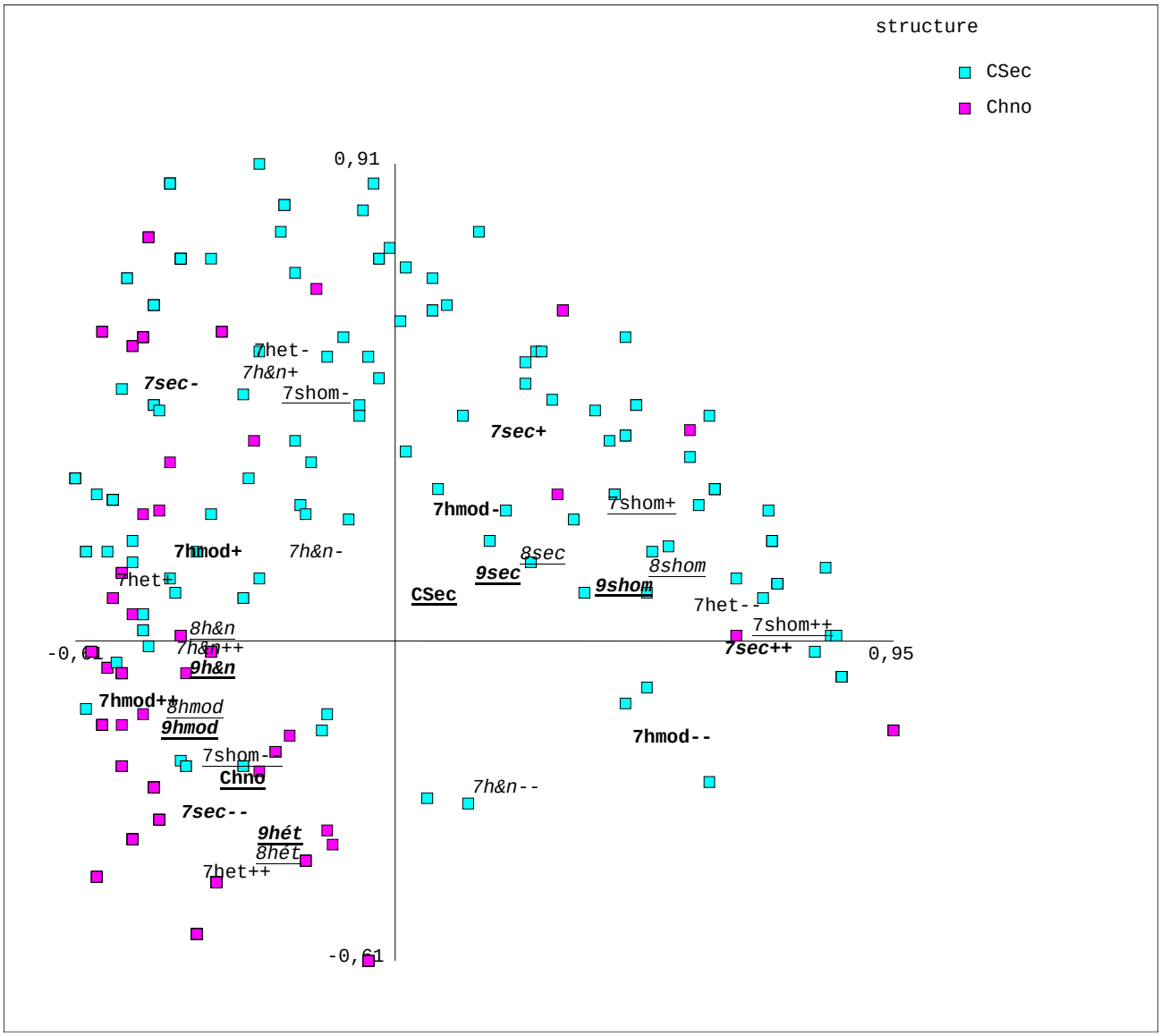
Quant aux maîtres des **collèges à sections**, leurs réponses se répartissent sur un vaste éventail de positions allant de réponses très favorables aux sections actuelles, voire à des filières encore plus homogènes, à l'adoption d'une hétérogénéité complète en 7e, les réponses intermédiaires étant particulièrement nombreuses. Comme nous l'avons déjà vu, plusieurs de ces enseignants sont médiocrement satisfaits par la différenciation globale en sections ; ils seraient enclins à adopter une différenciation plus sectorielle permettant dans certaines branches de regrouper les élèves en fonction de leurs capacités ou difficultés (modules, soutiens, niveaux…), diminuant ainsi l'hétérogénéité du groupe. Les moyennes (centroïdes) des réponses émanant des deux types de structures sur le plan dégagé par l'analyse confirment en les résumant les constats que nous venons de faire. La moyenne des collèges à classes hétérogènes, niveaux et options (graphique 1, sigle Chno) se situe à proximité des réponses les plus favorables à l'hétérogénéité et les plus défavorables aux sections. La moyenne des établissements à sections (Csec) se situe plutôt du côté du pôle homogénéité mais proche de l'origine du plan, dans une zone de choix moins nets et moins affirmés ; cette moyenne condense en effet des positions très diverses.

Nous avons mis en relation les choix de structures faits pour la 7^{e} et les options sélectionnées pour la 8^{e} et la 9^{e} (cf. la projection de ces réponses sur notre plan factoriel). Les enseignants tendent généralement à choisir pour les deux dernières années du Cycle d'orientation le type d'organisation pour lequel ils se sont prononcés avec le plus de force ou de conviction (réponse *tout à fait favorable*) en ce qui concerne la 7^{e} (ces réponses sont proches sur le plan factoriel du graphique 1). Cette tendance est moins nette en ce qui concerne le choix des sections en 8^{e} et 9^{e}. En effet, dans un nombre appréciable de cas[49], cette structure en filières distinctes est choisie pour succéder à un tronc commun en 7^{e}, le plus souvent aménagé par des modules ou des niveaux.

Finalement, nous nous sommes demandé dans quelle proportion les enseignants des **collèges à sections** seraient favorables à des classes hétérogènes en 7^{e} pour l'ensemble des disciplines (item a) ou à la solution comportant un enseignement à niveaux pour une partie des heures dans certaines branches (item b). En prenant la réunion des réponses favorables à ces deux formes d'organisation, on constate que près de trois maîtres sur cinq (57%) accepteraient un tronc commun moyennant certains aménagements. On ne peut ignorer cependant que des oppositions à l'hétérogénéité restent bien présentes.

[49] Quatre enseignants sur dix qui choisissent une structure à sections en 8^{e} sont favorables à une des trois formes d'organisation hétérogène proposées (items a, b et c) .

Graphique 1 : Projection des réponses aux questions sur l'organisation de la 7e, de la 8e et de la 9e sur le plan dégagé par une analyse factorielle de correspondances multiples sur la question 13



Codage des modalités de réponse :

- Organisation de la 7e (question 13)

Item : **Opinion :**	*Tout à fait favorable*	*Plutôt favorable*	*plutôt défavorable*	*Plutôt défavorable*
a) classes hétérogènes dans toutes les branches	7hét++	7hét+	7hét-	7hét--
b) classes hétérogènes assorties de modules…	7hmod++	7hmod+	7hmod-	7hmod--
c) classes hétérogènes assorties de niveaux	7h&n++	7h&n+	7h&n-	7h&n--
d) sections distinctes actuelles	7sec++	7sec+	7sec-	7sec--
e) sections plus homogènes	7shom++	7shom++	7shom++	7shom++

- Moyenne (centroïde) pour les collèges à section : Csec
pour les collèges à niveaux et à options : Chno

Type d'organisation :	a) classe hét.	b) cl. hét. Mod.	c) cl. Hét. & niv.	d) sections act.	e) sections hom.
en 8e	8hét	8hmod	8h&n	8sec	8shom
en 9e	9hét	9hmod	9h&n	9sec	9shom

2.3.4 Les conditions à réunir pour faciliter la généralisation de la 7e hétérogène

Pour répondre à cette question (question 15), les enseignants des deux systèmes ont dû se projeter dans une situation hypothétique : ceux des sections ont dû s'imaginer dans une structure qui, au moment de l'enquête, n'était qu'une possibilité, ceux du système à niveaux et options ont dû transposer leur expérience de la 7e hétérogène à une situation élargie. Indépendamment de leurs conditions actuelles, les enseignants ont dû se prononcer sur les conditions qui leur semblaient *indispensables*, *souhaitables* ou *de moindre importance* pour réussir la généralisation de la 7e hétérogène.

Force est de constater que les conditions énumérées dans le questionnaire sont pratiquement toutes jugées importantes par les enseignants des deux systèmes. Ceci traduit bien l'idée qu'à leurs yeux une telle réforme ne peut se réaliser sans investissement supplémentaire (voir annexe 4-VI).

Deux conditions semblent incontournables. *La diminution des effectifs de classes*[50] est jugée indispensable ou au moins souhaitable par une forte majorité des enseignants (82% de réponses *indispensable* dans les collèges à sections et 72% dans les collèges à niveaux et options). Le nombre maximum d'élèves par classe souhaité se situe dans les deux systèmes entre 16 et 18 (le plus fréquemment à 18). *Prévoir un encadrement spécifique pour les élèves en très grande difficulté* s'avère tout aussi important (jugé *indispensable* par 78% des enseignants des collèges à sections et par 70% de ceux des collèges à niveaux et options)[51].

L'appréciation des enseignants diffère en intensité pour d'autres conditions. Les enseignants des collèges à sections estiment qu'elles sont plutôt *indispensables* (près de la moitié des répondants), alors que ceux des collèges à niveaux et options les jugent plutôt *souhaitables* (plus de la moitié) :

- *prévoir et organiser des moments de concertation pour les enseignants ;*
- *disposer de davantage de matériel pour permettre une différenciation du travail des élèves ;*
- *bénéficier d'une formation ou d'un recyclage dans le domaine de la différenciation pédagogique ;*
- *moduler le nombre d'élèves par classe en fonction de la population de l'établissement (proportion d'élèves faibles et en difficulté) ;*
- *moduler davantage l'attribution des ressources en fonction de la population de l'établissement (proportion d'élèves faibles et en difficulté) ;*
- *organiser davantage de travaux en demi-classes.*

Quatre conditions se démarquent sensiblement par le moindre sentiment d'urgence qu'elles présentent aux yeux des enseignants ; elles sont nettement moins fréquemment indiquées comme étant *indispensables*, mais pourraient toutefois constituer une mesure *souhaitable*, en particulier pour les enseignants qui ont l'expérience de l'hétérogénéité en 7e :

- *créer des cours facultatifs pour approfondir certains apprentissages scolaires ;*
- *développer le co-enseignement ;*
- *renforcer les dispositifs d'appui et de rattrapage en dehors de l'horaire de l'élève ;*
- *bénéficier de formations et de recyclages dans d'autres domaines.*

Pour faciliter la mise en œuvre de la 7e hétérogène, *l'encadrement spécifique des élèves en grande difficulté* semble être la condition *sine qua non* aux yeux des enseignants des collèges à **composition sociale moins favorisée**. Un tel encadrement apparaît *indispensable* à plus de quatre cinquièmes des

[50] Nous avons vu auparavant que le nombre d'élèves limitait un peu moins l'enseignement dans les classes hétérogènes. Il n'y a pas nécessairement contradiction entre ces deux résultats puisque, dans le premier cas, les enseignants se prononçaient sur l'effectif actuel de leurs classes alors qu'ils se prononcent ici sur les conditions à mettre en œuvre en cas de généralisation de la 7e hétérogène.

[51] Notons que les réponses des enseignants concernant cet item montrent un important recouvrement avec les opinions exprimées précédemment au sujet de la nécessité de prévoir une solution autre que la 7e hétérogène pour les élèves en très grande difficulté.

enseignants de ces établissements, mais il l'est aussi pour trois quarts des enseignants des collèges à composition sociale moyenne et plutôt favorisée. La *modulation du nombre d'élèves par classe* et *la modulation de l'attribution des ressources en fonction de la population de l'établissement*, deux autres conditions relativement importantes pour tous les enseignants, sont aussi plus fréquemment évoquées par les collèges à composition sociale moins favorisée dont la moitié environ des enseignants considèrent cette mesure comme *indispensable*.

Le degré d'**ancienneté** n'est pas une variable qui influence significativement les appréciations des enseignants à propos des conditions à mettre en place en cas de généralisation de la 7e hétérogène. On constate tout au plus que les enseignants arrivés plus récemment dans l'école donnent un peu plus d'importance à la nécessité *de se former à la différenciation pédagogique* ainsi qu'au *renforcement du dispositif d'appui et de rattrapage en dehors de l'horaire de l'élève*. En revanche, ils sont un peu moins sensibles que leurs collègues à l'*attribution modulée des ressources en fonction de la population de l'établissement.*

2.3.5 Si la 7e hétérogène devait être généralisée…

Les réponses suggèrent qu'il serait préférable d'introduire la 7e hétérogène selon les mêmes modalités dans tous les collèges. Mais cette tendance est relativement forte chez les enseignants du système à niveaux et options (67%) qui se trouvent depuis plus de 25 ans dans une position « minoritaire » les obligeant à souvent se justifier. Sur ce point, les avis des enseignants des sections sont plus partagés : 49% se prononcent en faveur d'une généralisation selon les mêmes modalités et 42% en faveur de modalités propres à chaque établissement.

2.3.6 La 7e hétérogène et les « Six priorités pour le Cycle d'orientation »

Dans une dernière question (question 17), nous avons demandé aux enseignants d'indiquer dans quelle mesure la 7e hétérogène était conciliable[52] avec les innovations et transformations actuellement en cours de réalisation au Cycle d'orientation.

De manière générale, les enseignants des deux systèmes considèrent que l'introduction de la 7e hétérogène est conciliable avec toutes les innovations et transformations, mais à des degrés sensiblement différents selon qu'ils appartiennent à un système ou à l'autre. Pour ceux qui pratiquent l'hétérogénéité dans les **collèges à niveaux et options**, cette compatibilité semble aller de soi ; tout au plus considèrent-ils *l'intensification des relations entre les familles et l'école* comme relativement indépendante de la structure. Les enseignants des **collèges à sections** ont une perception plus nuancée de la situation. Ils sont assez convaincus que la 7e hétérogène est conciliable *avec le renforcement de la différenciation pédagogique, l'utilisation accrue de l'évaluation formative* et le *développement du travail en équipe des enseignants*. Ce dernier aspect est toutefois considéré comme *indépendant* par un quart d'entre eux, tout comme certaines innovations plus en marge de l'enseignement, telles que *le développement du projet personnel de l'élève* et *des activités d'encadrement et de participation des élèves* et l'*intensification des relations entre les familles et l'école.* L'*adoption des nouveaux plans d'études* et la *mise en place d'une grille horaire unique pour tous les élèves* font un peu plus problème, dans le sens qu'un quart des enseignants des sections les considèrent comme inconciliables avec l'hétérogénéité en 7e.

Pour les différences entre **collèges de composition sociale plutôt favorisée, moyenne** et **moins favorisée**, nous retrouvons le schéma déjà apparent dans les questions d'opinion sur la 7e hétérogène. En effet, les enseignants des collèges à composition sociale moyenne sont un peu plus persuadés que la 7e hétérogène est conciliable avec les changements et innovations au Cycle d'orientation et les enseignants des collèges à composition sociale moins favorisée sont un peu plus réservés, sans pour autant mettre en cause la compatibilité des transformations et innovations avec la classe hétérogène.

[52] Cinq modalités ont été proposées *: parfaitement conciliable, conciliable, indépendante, peu conciliable, inconciliable*.

En résumé :

- L'hétérogénéité intégrale comme mode d'organisation du 7e degré est plébiscitée par les enseignants des collèges à niveaux et options.
- Les enseignants des collèges à sections sont partagés entre sections et hétérogénéité « modulée ».
- Près de trois enseignants sur cinq des collèges à sections seraient prêts à renoncer à une différenciation externe marquée.
- L'hétérogénéité « modulée » pourrait constituer le « plus petit dénominateur commun » entre les deux structures existantes.
- Les enseignants des collèges à composition sociale moins favorisée sont plus réticents à l'égard de la 7e hétérogène que leurs collègues des autres types de collèges.
- Pour le 8e et le 9e degré, l'hétérogénéité intégrale ne semble plus concevable pour la plupart des enseignants des collèges à sections et à niveaux et options ; la priorité est donnée aux structures déjà en place dans l'un et l'autre des systèmes.
- La diminution des effectifs de classes et un encadrement spécifique pour les élèves en grande difficulté sont les conditions jugées indispensables pour réussir la généralisation de la 7e hétérogène ; l'encadrement spécifique pour les élèves en grande difficulté a une importance primordiale pour les collèges à composition sociale moins favorisée.
- La modulation des ressources et des effectifs d'élèves par classe en fonction de la population des établissements sont d'autres conditions jugées importantes par les enseignants des collèges à composition sociale moins favorisée.
- Il serait probablement préférable d'introduire la 7e hétérogène selon les mêmes modalités dans tous les collèges.

Annexe 1-VI

Les questions sont les mêmes pour l'ensemble des enseignants ; toutefois, le libellé de certaines d'entre elles a été adapté à la situation particulière des enseignants des collèges à niveaux et options.

Questionnaire aux enseignants

Ce questionnaire s'adresse à **toutes les enseignantes et tous les enseignants du Cycle d'orientation**. D'après nos informations, vous êtes affilié-e à un collège à sections et c'est à ce titre que ce questionnaire vous est adressé. Vos collègues des collèges à niveaux et options reçoivent un questionnaire identique, mais dont le libellé de certaines questions a été adapté à leur structure scolaire.

Le questionnaire a pour but de connaître **votre position quant à une modification de structures au Cycle d'orientation** telle qu'elle est prévue par le projet de loi (PL 7697), à savoir l'organisation du 7^{e} degré en classes hétérogènes. Il aborde trois domaines : vos pratiques d'enseignement actuelles; vos opinions concernant la 7^{e} hétérogène; votre avis sur une structure appropriée et sur les conditions indispensables à une généralisation de la 7^{e} hétérogène.

Le questionnaire est non nominatif ; nous vous posons cependant quelques questions relatives à **votre situation au Cycle d'orientation** (questions 1 à 5). Ces informations nous sont utiles dans la mesure où nous faisons l'hypothèse que vos opinions peuvent être différentes selon la (les) discipline(s) que vous enseignez, votre expérience et la composition sociale du collège auquel vous êtes rattaché-e.

Afin que les réponses reflètent le plus fidèlement possible l'ensemble des avis représentés dans le corps enseignant, il est important que nous puissions compter sur une large participation à cette enquête. Il va de soi que vos réponses seront traitées de façon strictement confidentielle.

La durée nécessaire pour remplir ce questionnaire est estimée à 45 minutes. Dans la plupart des cas, il suffit de cocher une case. Toutefois, si vous désirez préciser votre réponse, n'hésitez pas à utiliser les rubriques « autres » ou « remarques ».

Nous vous remercions d'avance de votre collaboration et vous demandons de bien vouloir retourner le questionnaire dans l'enveloppe retour ci-jointe (déjà affranchie) avant le

vendredi 12 mai 2000

1. Quelle(s) discipline(s) enseignez-vous ?

Si vous enseignez plusieurs disciplines, classez-les dans l'ordre d'importance de votre emploi du temps actuel.

……..

……..

……..

……..

2. Depuis quelle année enseignez-vous au Cycle d'orientation ?

Indiquez l'année de votre entrée dans l'enseignement, même si vous n'étiez pas encore nommé-e à ce moment.

……..

3. Enseignez-vous à plein temps ?

oui ❑ non ❑

4. Enseignez-vous actuellement ou avez-vous enseigné ces trois dernières années…

a) dans une classe du 7e degré	oui ❑	non ❑
b) dans une classe de Latine, Scientifique ou Moderne	oui ❑	non ❑
c) dans une classe de Générale ou Pratique	oui ❑	non ❑
d) dans une classe atelier	oui ❑	non ❑
e) dans une classe d'accueil	oui ❑	non ❑
f) dans une classe d'orientation (Gradelle ou Marais)	oui ❑	non ❑
g) dans une classe hétérogène (Bois-Caran, Budé, Coudriers)	oui ❑	non ❑

5. Nous avons classé les 17 collèges en 3 catégories en fonction de leur composition sociale.

Cochez la catégorie dans laquelle se trouve le collège auquel vous êtes administrativement rattaché-e.

❑ Bois-Caran, Colombières, Florence, Gradelle, Pinchat, Vuillonnex

❑ Budé, Foron, Golette, Marais, Voirets

❑ Aubépine, Cayla, Coudriers, Grandes-Communes, Renard, Sécheron

6. Voici un certain nombre de pratiques pédagogiques permettant de faire face à la diversité des élèves dans la classe. A quelle fréquence recourez-vous à ces différentes manières de travailler avec vos élèves ?

Répondez en vous référant à la discipline que vous avez indiquée en premier à la question 1.

	très souvent	*souvent*	*rarement*	*jamais*
a) Faire travailler, à l'intérieur de la classe, des groupes d'élèves de capacités différentes (groupes hétérogènes)	❑	❑	❑	❑
b) Faire travailler, à l'intérieur de la classe, des groupes d'élèves de mêmes capacités (groupes homogènes)	❑	❑	❑	❑
c) Faire travailler les élèves par deux	❑	❑	❑	❑
d) Organiser des activités en faisant collaborer un bon élève et un élève faible	❑	❑	❑	❑
e) Adapter votre enseignement au niveau moyen de la classe	❑	❑	❑	❑
f) Ménager des temps de travail individuel en classe	❑	❑	❑	❑
g) Organiser des moments de travail différencié, en tenant compte du niveau des élèves	❑	❑	❑	❑
h) Utiliser des approches et un matériel diversifiés pour aborder une même notion	❑	❑	❑	❑
i) Proposer des activités d'approfondissement aux bons élèves	❑	❑	❑	❑
j) Proposer en classe des exercices spécifiques aux élèves qui présentent des difficultés dans l'acquisition d'une notion particulière	❑	❑	❑	❑
k) Différencier les devoirs à domicile selon les capacités des élèves	❑	❑	❑	❑
l) Tenir compte, dans l'évaluation, des progrès des élèves	❑	❑	❑	❑
m) Recourir à la pédagogie de maîtrise	❑	❑	❑	❑
n) Organiser des activités autour d'un projet pédagogique commun	❑	❑	❑	❑
o) Autres pratiques pédagogiques, lesquelles ?				
……	❑	❑	❑	❑
……				

Remarques :

……

……

……

7. En cas de généralisation de la 7e hétérogène, quelles seraient, d'après vous, les pratiques les plus utiles à mettre en place ou à développer pour enseigner dans une classe hétérogène?

*Indiquez-en **5** en inscrivant dans les carrés les lettres correspondant aux pratiques pédagogiques énumérées à la question précédente.*

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Dans quelle mesure les facteurs suivants limitent-ils votre enseignement ?

Pour répondre à cette question, référez-vous à vos classes actuelles et, le cas échéant, plus particulièrement à celle(s) de 7e.

	pas du tout	*un peu*	*assez*	*beaucoup*
a) Des élèves de différents niveaux de compétence	❑	❑	❑	❑
b) Des élèves de milieux très différents (langue, culture, milieu social, etc.)	❑	❑	❑	❑
c) Des élèves d'âges différents	❑	❑	❑	❑
d) Des élèves peu ou pas motivés	❑	❑	❑	❑
e) Des élèves perturbateurs	❑	❑	❑	❑
f) Une mauvaise ambiance entre les élèves dans la classe	❑	❑	❑	❑
g) Le manque de collaboration avec les collègues	❑	❑	❑	❑
h) Le manque d'intérêt des parents pour les apprentissages de leur(s) enfant(s)	❑	❑	❑	❑
i) Un nombre d'élèves par classe trop élevé	❑	❑	❑	❑
j) Le manque de matériel pédagogique adapté aux élèves de différents niveaux	❑	❑	❑	❑
k) Une formation insuffisante pour faire face à certaines situations	❑	❑	❑	❑
l) La rigidité des programmes	❑	❑	❑	❑
m) Les contraintes de l'évaluation dues au découpage en périodes	❑	❑	❑	❑
n) Les contraintes de l'évaluation liées aux décisions à prendre pour l'orientation des élèves	❑	❑	❑	❑
o) L'infrastructure (locaux inadaptés, bibliothèque peu accessible, difficulté de sortir de l'établissement, …)	❑	❑	❑	❑

p) Autres ou remarques :

……

……

……

9. Selon votre perception, comment évoluent globalement les différences entre élèves des sections LS et élèves des sections GP au cours de la 7e ?

*Indiquez, en cochant la case correspondante, si **ces différences** s'accentuent, restent stables ou diminuent.*

	s'accentuent fortement	*s'accentuent légèrement*	*restent stables*	*diminuent légèrement*	*diminuent fortement*
Au niveau :					
a) de l'attitude vis-à-vis de l'école	❑	❑	❑	❑	❑
b) des acquisitions scolaires	❑	❑	❑	❑	❑
c) du degré d'autonomie dans le travail en classe	❑	❑	❑	❑	❑
d) de la rapidité dans l'exécution du travail scolaire	❑	❑	❑	❑	❑
e) de la participation en classe	❑	❑	❑	❑	❑
f) de la précision dans le travail	❑	❑	❑	❑	❑
g) de la confiance en soi des élèves	❑	❑	❑	❑	❑
h) de l'intérêt des élèves pour le travail scolaire	❑	❑	❑	❑	❑
i) du comportement des élèves en classe	❑	❑	❑	❑	❑
j) de la capacité des élèves à collaborer	❑	❑	❑	❑	❑
k) de l'investissement dans le travail scolaire	❑	❑	❑	❑	❑

Remarques :

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

10. Voici un certain nombre d'opinions sur les classes hétérogènes en 7e qui se rapportent à l'apprentissage, à la socialisation des élèves et à l'équité.

Indiquez pour chacune de ces opinions votre degré d'accord.

	tout à fait d'accord	*plutôt d'accord*	*plutôt pas d'accord*	*pas du tout d'accord*
a) Dans une 7e hétérogène, le rythme de travail est trop rapide pour les élèves faibles.	❑	❑	❑	❑
b) La 7e hétérogène évite la dévalorisation ou l'étiquetage des élèves faibles regroupés dans des filières G et P.	❑	❑	❑	❑
c) La 7e hétérogène permet à chaque élève d'aller au maximum de ses possibilités.	❑	❑	❑	❑
d) Dans une 7e hétérogène, les bons élèves peuvent développer leurs connaissances en travaillant avec des élèves faibles.	❑	❑	❑	❑
e) La 7e hétérogène entraîne un nivellement par le bas.	❑	❑	❑	❑
f) Par des contacts et des collaborations entre élèves de milieux sociaux différents, la 7e hétérogène favorise l'intégration sociale.	❑	❑	❑	❑
g) La 7e hétérogène évite les classes composées uniquement d'élèves faibles et peu motivés pour le travail scolaire.	❑	❑	❑	❑
h) Dans une 7e hétérogène, les élèves faibles risquent d'être mis à l'écart par les autres.	❑	❑	❑	❑
i) Il est nécessaire de prévoir une solution autre que la 7e hétérogène pour les élèves en très grande difficulté.	❑	❑	❑	❑
j) La 7e hétérogène fait perdre du temps aux bons élèves.	❑	❑	❑	❑
k) Dans une 7e hétérogène, les élèves faibles sont stimulés par les bons élèves.	❑	❑	❑	❑
l) Dans une 7e hétérogène, les élèves faibles se sentent dévalorisés parce qu'ils sont directement en concurrence avec les élèves forts.	❑	❑	❑	❑
m) Une 7e hétérogène est plus équitable, car tous les élèves reçoivent le même enseignement.	❑	❑	❑	❑
n) Dans une 7e hétérogène, les élèves faibles sont vite distancés.	❑	❑	❑	❑

11. Voici un certain nombre d'opinions sur les classes hétérogènes en 7e qui se rapportent au travail de l'enseignant et à l'organisation de l'enseignement.

Indiquez pour chacune de ces opinions votre degré d'accord.

	tout à fait d'accord	*plutôt d'accord*	*plutôt pas d'accord*	*pas du tout d'accord*
a) Dans une 7e hétérogène, les enseignants n'ont pas les moyens de différencier efficacement le travail des élèves.	❑	❑	❑	❑
b) La 7e hétérogène incite à diversifier les méthodes d'enseignement.	❑	❑	❑	❑
c) En 7e, pour adapter l'enseignement aux capacités des élèves, la différenciation pédagogique est plus efficace que la différenciation par les sections.	❑	❑	❑	❑
d) Dans une 7e hétérogène, les différences entre élèves sont trop importantes pour que tous atteignent les mêmes objectifs d'apprentissage.	❑	❑	❑	❑
e) La 7e hétérogène engendre une plus grande concertation entre enseignants.	❑	❑	❑	❑
f) La 7e hétérogène ne peut marcher qu'avec des enseignants très convaincus.	❑	❑	❑	❑
g) La 7e hétérogène évite d'abaisser le niveau d'exigence et de solliciter insuffisamment les élèves comme cela peut se produire dans les classes de G et de P.	❑	❑	❑	❑
h) La 7e hétérogène ne permet une adaptation adéquate de l'enseignement ni aux bons élèves ni aux élèves faibles.	❑	❑	❑	❑
i) La 7e hétérogène demande aux enseignants une préparation accrue des leçons.	❑	❑	❑	❑
j) Pour les enseignants, la 7e hétérogène constitue un défi pédagogique.	❑	❑	❑	❑
k) La 7e hétérogène permet de résoudre des problèmes de comportement qu'on rencontre souvent dans les classes de 7e G et P.	❑	❑	❑	❑
l) Dans une 7e hétérogène, les enseignants, en classe, passent plus de temps à organiser les activités des élèves qu'à enseigner.	❑	❑	❑	❑
m) Dans une 7e hétérogène, les enseignants manquent de temps pour se consacrer aux élèves en difficulté.	❑	❑	❑	❑
n) La 7e hétérogène permet d'exploiter la diversité des compétences dans la classe pour enrichir l'enseignement.	❑	❑	❑	❑

12. Voici un certain nombre d'opinions qui se rapportent à l'orientation en lien avec la 7e hétérogène.

Indiquez pour chacune de ces opinions votre degré d'accord.

	tout à fait d'accord	*plutôt d'accord*	*plutôt pas d'accord*	*pas du tout d'accord*
a) Les enseignants du primaire ont une vision globale des élèves et disposent de plus d'éléments pour bien les orienter.	❑	❑	❑	❑
b) La 7e hétérogène donne trop longtemps aux élèves l'illusion que toutes les orientations sont possibles.	❑	❑	❑	❑
c) La 7e hétérogène est une suite logique des modifications de l'évaluation prévues à l'école primaire.	❑	❑	❑	❑
d) Les enseignants de 7e sont mieux à même d'orienter les élèves compte tenu de leurs connaissances des exigences du CO.	❑	❑	❑	❑
e) La 7e hétérogène permet aux élèves de s'adapter aux exigences de l'école secondaire avant les premières décisions d'orientation.	❑	❑	❑	❑
f) Si l'on introduit une 7e hétérogène, la préparation des élèves de 6P sera moins intensive et on devra rattraper le retard en 7e.	❑	❑	❑	❑
g) Repousser l'orientation-sélection à la fin de la 7e la rend plus fiable.	❑	❑	❑	❑
h) L'orientation au terme de la 7e hétérogène est la plupart du temps la même que celle qui aurait été décidée en fin de 6P.	❑	❑	❑	❑
i) La 7e hétérogène offre de bonnes conditions pour observer les capacités des élèves.	❑	❑	❑	❑
j) Les sections actuelles, telles qu'elles fonctionnent dans la majorité des établissements du CO, sont suffisamment souples et perméables pour orienter correctement les élèves.	❑	❑	❑	❑

Remarques :

…….

…….

…….

…….

13. Voici différentes possibilités d'organisation du 7e degré au Cycle d'orientation.

Indiquez pour chacune d'entre elles votre degré d'adhésion.

	tout à fait favorable	*plutôt favorable*	*pas tellement favorable*	*pas du tout favorable*	*pas d'opinion*
a) Le 7e degré devrait être organisé en classes hétérogènes pour l'ensemble des disciplines scolaires.	❑	❑	❑	❑	❑
b) Le 7e degré devrait être organisé en classes hétérogènes pour l'ensemble des disciplines, mais en prévoyant un enseignement à niveaux pour une partie des heures attribuées à certaines disciplines (modules d'approfondissement, soutien, groupes d'intérêt, temps éclaté, …). Quelles disciplines ? ..…….…… …….……. …….…….	❑	❑	❑	❑	❑
c) Le 7e degré devrait être organisé en classes hétérogènes pour la plupart des disciplines, mais certaines d'entre elles devraient être enseignées par niveaux. Quelles disciplines ? …..…… ……. …….	❑	❑	❑	❑	❑
d) Le 7e degré devrait être organisé en sections distinctes comme c'est le cas actuellement dans les collèges à sections.	❑	❑	❑	❑	❑
e) Le 7e degré devrait être organisé en sections distinctes, mais de manière à composer des classes plus homogènes qu'elles ne le sont actuellement (davantage de sections ou autres critères de répartition).	❑	❑	❑	❑	❑

f) Autre répartition

Laquelle ?…….…….

……

……..……..…..

14. Quelle organisation vous semble la plus adéquate pour le 8e et le 9e degré.

Choisissez parmi les possibilités indiquées pour le 7e degré (lettres **a** *à* **e** *de la question 13) celle qui, selon vous, devrait être appliquée en 8e et 9e. Entourez la lettre correspondante (un seul choix).*

Pour le 8e degré : **a b c d e**

Autre répartition : ……
……..
……..
……..
……..
……..

Pour le 9e degré : **a b c d e**

Autre répartition : ……
……..
……..
……..
……..
……..

Remarques :

……
……
……
……
……
……
……
……
……

15. Si la 7e hétérogène était généralisée, quelles seraient, selon vous, les conditions à réunir pour faciliter sa mise en œuvre ?

Indiquez pour chacune des conditions si elle vous paraît indispensable, souhaitable ou de moindre importance.

	indispensable	*souhaitable*	*de moindre importance*
a) Diminuer les effectifs de classes (maximum de ….. élèves par classe)	❑	❑	❑
b) Disposer de davantage de matériel pour permettre une différenciation du travail des élèves	❑	❑	❑
c) Prévoir et organiser des moments de concertation pour les enseignants	❑	❑	❑
d) Bénéficier d'une formation ou d'un recyclage dans le domaine de la différenciation pédagogique	❑	❑	❑
e) Bénéficier de formations ou de recyclages dans d'autres domaines	❑	❑	❑
Lesquels ? ……..……..…			
……..……			
……..……			
f) Développer le co-enseignement (deux enseignants intervenant simultanément dans une même classe)	❑	❑	❑
g) Renforcer les dispositifs d'appui et de rattrapage en dehors de l'horaire de l'élève	❑	❑	❑
h) Créer des cours facultatifs pour approfondir certains apprentissages scolaires	❑	❑	❑
i) Organiser davantage de travaux en demi-classes	❑	❑	❑
j) Moduler le nombre d'élèves par classe en fonction de la population de l'établissement (proportion d'élèves faibles et en difficulté)	❑	❑	❑
k) Moduler davantage l'attribution des ressources en fonction de la population de l'établissement (proportion d'élèves faibles et en difficulté)	❑	❑	❑
l) Prévoir un encadrement spécifique pour les élèves en très grande difficulté	❑	❑	❑
m) Autre : ……..			
……..			

Remarques :

…….

…….

…….

16. Si une 7e hétérogène était généralisée, …

- ❑ elle devrait l'être pour tous les collèges selon les mêmes modalités
- ❑ elle devrait l'être selon des modalités propres à chaque établissement

Remarques :

…….

…….

…….

17. Un certain nombre d'innovations et de transformations sont actuellement en cours de réalisation au Cycle d'orientation. Ces changements sont inscrits dans le programme d'innovation des « six priorités pour le Cycle d'orientation ».

Indiquez dans quelle mesure l'organisation du 7e degré en classe hétérogène est conciliable avec les innovations suivantes.

	parfaitement conciliable	*conciliable*	*indépendante*	*peu conciliable*	*inconciliable*
a) Avec l'adoption des nouveaux plans d'études	❑	❑	❑	❑	❑
b) Avec la mise en place d'une grille horaire unique pour tous les élèves	❑	❑	❑	❑	❑
c) Avec le renforcement de la différenciation pédagogique	❑	❑	❑	❑	❑
d) Avec l'utilisation accrue de l'évaluation formative	❑	❑	❑	❑	❑
e) Avec le développement du projet personnel de l'élève	❑	❑	❑	❑	❑
f) Avec le développement des activités d'encadrement et de participation des élèves	❑	❑	❑	❑	❑
g) Avec l'intensification des relations entre les familles et l'école	❑	❑	❑	❑	❑
h) Avec le développement du travail en équipe pour les enseignants	❑	❑	❑	❑	❑

Remarques :

……
……
……
……
……
……
……
……
…….

Nous vous remercions d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Veuillez vérifier si vous avez répondu à toutes les questions et nous retourner le questionnaire avant le 12 mai 2000.

Annexe 2-VI

Possibilités d'organisation du 7e degré au Cycle d'orientation

(degré d'adhésion des enseignants des collèges à **sections** et à **niveaux et options** en pourcentage)

		tout à fait favorable	*plutôt favorable*	*pas tellement favorable*	*pas du tout favorable*	*pas d'opinion/ non-réponse*
A - Le 7e degré devrait être organisé en **classes hétérogènes** pour l'ensemble des disciplines scolaires.	*Sections*	16.7	17.0	20.3	39.6	6.4
	Niveaux et options	59.6	22.1	8.1	6.6	3.6
B - Le 7e degré devrait être organisé en **classes hétérogènes** pour l'ensemble des disciplines, mais en prévoyant un enseignement à niveaux pour une partie des heures attribuées à certaines disciplines (modules d'approfondissement, soutien, groupes d'intérêt, temps éclaté,…).	*Sections*	20.3	28.1	15.4	29.5	6.7
	Niveaux et options	32.4	26.5	12.5	22.8	5.8
C - Le 7e degré devrait être organisé en **classes hétérogènes** pour la plupart des disciplines, mais certaines d'entre elles devraient être enseignées par niveaux.	*Sections*	6.3	22.5	25.4	36.2	9.6
	Niveaux et options	6.6	11.8	22.8	50.0	8.8
D - Le 7e degré devrait être organisé en **sections distinctes** comme c'est le cas actuellement dans les collèges à sections.	*Sections*	30.1	16.5	20.8	23.7	8.9
	Niveaux et options	2.2	2.9	9.6	80.2	5.1
E - Le 7e degré devrait être organisé en **sections distinctes**, mais de manière à composer des classes plus homogènes qu'elles ne le sont actuellement (davantage de sections ou autres critères de répartition).	*Sections*	15.4	13.8	18.8	39.5	12.5
	Niveaux et options	0.7	2.2	16.2	72.8	8.1

Choix de structure pour le 8e et 9e degré

selon les modalités A, B, C, D et E définies ci-dessus

(réponses des enseignants des collèges à **sections** et à **niveaux et options** exprimées en pourcentage)

		A	**B**	**C**	**D**	**E**	Non-réponse
8e	**Sections**	3.8	17.4	16.3	38.4	17.0	7.1
	Niveaux et options	11.8	32.4	40.4	5.9	5.9	3.6
9e	**Sections**	2.9	11.2	18.5	37.9	22.8	6.7
	Niveaux et options	8.1	27.9	41.2	10.3	7.4	5.1

Annexe 3-VI

Analyse factorielle de correspondances multiples sur les items de la question 13 : organisation du 7e degré

Variables :
ORG7A
ORG7B
ORG7C
ORG7D
ORG7E

2 axes demandés, 5 axes non-triviaux
(seuil=6.67%)
Inertie axe 1 : 37.81% modifié 63.36%
Inertie axe 2 : 25.54% modifié 33.98%
Soit au total : 63.35% modifié 97.34%

Cosinus carrés :

sur axe 1	2	tous	
0.22	0.61	0.84	ORG7A : 7het++
0.39	0.02	0.41	ORG7A : 7het+
0.08	0.60	0.68	ORG7A : 7het-
0.94	0.01	0.94	ORG7A : 7het--
0.51	0.02	0.53	ORG7B : 7hmod++
0.34	0.10	0.44	ORG7B : 7hmod+
0.05	0.16	0.21	ORG7B : 7hmod-
0.72	0.14	0.86	ORG7B : 7hmod--
0.08	0.00	0.08	ORG7C : 7h&n++
0.07	0.54	0.60	ORG7C : 7h&n+
0.08	0.12	0.20	ORG7C : 7h&n-
0.25	0.57	0.82	ORG7C : 7h&n--
0.88	0.00	0.88	ORG7D : 7sec++
0.09	0.27	0.36	ORG7D : 7sec+
0.26	0.45	0.71	ORG7D : 7sec-
0.42	0.53	0.95	ORG7D : 7sec--
0.70	0.00	0.70	ORG7E : 7shom++
0.28	0.11	0.38	ORG7E : 7shom+
0.03	0.55	0.58	ORG7E : 7shom-
0.49	0.44	0.93	ORG7E : 7shom–

Contributions :

à l'axe 1	2	
3%	13%	ORG7A : 7het++
5%	0%	ORG7A : 7het+
1%	12%	ORG7A : 7het-
16%	0%	ORG7A : 7het--
6%	0%	ORG7B : 7hmod++
4%	2%	ORG7B : 7hmod+
1%	3%	ORG7B : 7hmod-
11%	3%	ORG7B : 7hmod--
1%	0%	ORG7C : 7h&n++
1%	10%	ORG7C : 7h&n+
1%	2%	ORG7C : 7h&n-
3%	9%	ORG7C : 7h&n--
16%	0%	ORG7D : 7sec++
1%	5%	ORG7D : 7sec+
4%	10%	ORG7D : 7sec-
6%	11%	ORG7D : 7sec--
11%	0%	ORG7E : 7shom++
4%	2%	ORG7E : 7shom+
0%	10%	ORG7E : 7shom-
5%	7%	ORG7E : 7shom--

Annexe 4-VI

Conditions à réunir pour faciliter la mise en œuvre de la 7e hétérogène en cas de généralisation

(réponses des enseignants des collèges à **section**s et **niveaux et options** exprimées en pourcentage)

		indispensable	*souhaitable*	*de moindre importance*	*Non-réponse*
Diminuer les effectifs de classes	*Sections*	81.1	13.4	0.7	4.8
	Niveaux et options	72.1	25.0	1.5	1.4
Prévoir un encadrement spécifique pour les élèves en très grande difficulté	*Sections*	77.9	14.7	2.5	4.9
	Niveaux et options	69.9	22.1	6.6	1.4
Prévoir et organiser des moments de concertation pour les enseignants	*Sections*	50.4	35.5	9.4	4.7
	Niveaux et options	30.1	55.2	13.2	1.5
Disposer de davantage de matériel pour permettre une différenciation du travail des élèves	*Sections*	49.8	34.8	10.3	5.1
	Niveaux et options	30.1	52.3	17.6	.0
Bénéficier d'une formation ou d'un recyclage dans le domaine de la différenciation pédagogique	*Sections*	42.9	39.3	12.5	5.3
	Niveaux et options	28.7	57.4	13.2	0.7
Moduler le nombre d'élèves par classe en fonction de la population de l'établissement (proportion d'élèves faibles et en difficulté)	*Sections*	44.2	35.7	11.4	8.7
	Niveaux et options	31.6	52.9	11.8	3.7
Moduler davantage l'attribution des ressources en fonction de la population de l'établissement (proportion d'élèves faibles et en difficulté)	*Sections*	42.4	33.3	12.3	12.0
	Niveaux et options	30.1	56.6	7.4	5.9
Organiser davantage de travaux en demi-classes	*Sections*	40.0	38.8	15.2	6.0
	Niveaux et options	25.7	47.8	24.3	2.2
Renforcer les dispositifs d'appui et de rattrapage en dehors de l'horaire de l'élève	*Sections*	26.6	40.2	25.2	8.0
	Niveaux et options	25.7	50.0	22.8	1.5
Créer des cours facultatifs pour approfondir certains apprentissages scolaires	*Sections*	21.4	37.5	32.4	8.7
	Niveaux et options	12.5	52.2	31.6	3.7
Développer le co-enseignement (deux enseignants intervenant simultanément dans une même classe)	*Sections*	12.5	42.0	36.8	8.7
	Niveaux et options	2.9	50.0	44.9	2.2
Bénéficier de formations ou de recyclages dans d'autres domaines	*Sections*	16.5	22.3	40.4	20.8
	Niveaux et options	18.4	21.3	43.4	16.9

VII. ENTRETIENS AVEC LES ÉQUIPES DE DIRECTION DES COLLÈGES DU CYCLE D'ORIENTATION

Clairette Davaud & Dagmar Hexel

L'amélioration de l'orientation des élèves a été à la fois le fondement, un des objectifs et une des préoccupations majeures du Cycle d'orientation. Les diverses tentatives de restructuration témoignent de la permanence de ce thème tout au long de l'existence de cette école[1].

Le système à niveaux et options, dit *Réforme II*[2], constitue la première et unique modification structurelle globale poursuivant explicitement cet objectif. Il mène depuis plus de 25 ans dans les collèges de Budé, Coudriers et Bois-Caran[3] une existence parallèle au système à sections. Il vise non seulement à retarder l'orientation/sélection et à la rendre socialement moins marquée, mais offre aussi, avec la classe hétérogène, une possibilité d'intégration sociale et de stimulation scolaire d'élèves d'origines et de capacités différentes. Plus récemment, deux collèges, Marais et Gradelle, ont décidé de faire coexister, au 7e degré seulement, les deux structures, sections et classes hétérogènes, sous une forme légèrement différente des trois collèges à niveaux et options[4].

Au fil des ans, la structure à sections, à laquelle on a souvent reproché d'être sélective, n'est pas restée immobile, comme il a déjà été mentionné dans l'introduction. Plusieurs facteurs déterminant l'orientation et la sélection se sont modifiés. Il faut citer d'abord la disparition des renonciations à une section à laquelle l'élève a droit de par ses résultats à l'école primaire, puis l'augmentation du nombre d'élèves sortant de 6e primaire avec des notes requises pour entrer en LS et la politique généreuse de dérogation pratiquée à l'entrée du Cycle d'orientation même. Sous l'influence conjointe de ces facteurs, on a assisté à un déplacement constant de l'orientation en faveur de la filière LS (plus particulièrement de la section S), si bien que cette filière se présente aujourd'hui comme la voie « normale », admettant une proportion importante d'élèves et menant à toutes les formations ultérieures[5]. Les élèves non admis dans cette filière en 7e ne constituent qu'une minorité variant, selon la composition sociale des établissements, entre un tiers et un sixième de l'effectif du degré[6].

On peut donc légitimement se demander si la situation actuelle, dans laquelle 17% de l'ensemble des élèves qui entrent au Cycle d'orientation se trouvent écartés de cette voie « normale »[7], reste défendable ou si, comme le propose le projet de loi PL 7697, l'introduction de la classe hétérogène au 7e degré ne répondrait pas mieux à l'exigence d'équité éducative et ne serait pas mieux adaptée à la mission d'orientation des élèves.

Dans la recherche sur l'hétérogénéité et la différenciation au Cycle d'orientation, les entretiens avec les directeurs/directrices des 17 collèges revêtent une importance particulière. En effet, les directeurs/directrices sont chargé-e-s de l'organisation et de la gestion des établissements et sont garant-e-s de l'enseignement dispensé. Ils/elles représentent l'école à l'extérieur et occupent un rôle

[1] Bain, D., Favre, B., Hexel, D., Lurin, J. & Rastoldo, F. (1999). *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Le débat genevois dans le contexte national et international : pratiques et recherches*. Genève : Service de la recherche en éducation.

[2] Terminologie adoptée en 1971 lors de l'introduction de classes hétérogènes, cours à niveaux et options au Collège de Budé.

[3] Dans l'ordre de l'adoption de la nouvelle structure.

[4] Nous mentionnons ici uniquement les modifications structurelles qui comprennent une 7e année hétérogène.

[5] Actuellement, la proportion d'élèves orientés au 7e degré dans la filière LS s'élève à 77%.

[6] Voir : Hexel, D. & Rastoldo, F. (1995). L'ouverture des filières. In F. Gabriel (dir.). *« … nous on s'en fout, on est en G … »* (pp. 41-51). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

[7] Quand on prend comme référentiel l'ensemble d'une volée de 7e, 17% d'élèves entrant au Cycle d'orientation sont orientés dans les sections G et P, 61% dans les sections L et S et 22% dans les classes hétérogènes.

pivot entre la Direction générale et les enseignants, entre la politique scolaire et le terrain. Ceci leur permet d'avoir une vue d'ensemble de l'école et leur donne une certaine distance par rapport au quotidien. En cas de réformes, ce sont eux/elles qui doivent appliquer les décisions, persuader et mobiliser le corps enseignant, donner des explications aux parents et prévoir la continuité avec les écoles et milieux de formation qui précèdent et qui suivent.

Les entretiens ont été menés avec les équipes de directions[8]. Ils s'articulent autour de deux dimensions qui ne sont probablement pas indépendantes l'une de l'autre. La première consiste à préciser la manière dont **les deux systèmes gèrent actuellement les carrières scolaires des élèves :**

- Quelles sont les mesures mises en œuvre pour accueillir et pour orienter les élèves en 7e ?
- Comment l'orientation/sélection s'opère-t-elle sur les trois ans du Cycle d'orientation ? Quelles sont les pressions qui s'exercent sur les directions ?
- Quels sont les problèmes posés par le passage au 10e degré ?

La deuxième dimension est plus directement liée à **l'introduction de la classe hétérogène en 7e :**

- Quelle est la position des directions des collèges à sections par rapport à l'introduction éventuelle de l'hétérogénéité en 7e dans leur collège ?
- Comment perçoivent-elles la position de leur corps enseignant et des autres partenaires de l'école ?
- Comment envisagent-elles le changement de structure en fonction des particularités de la population recrutée ?
- Quel reflet les directions des collèges à niveaux et options donnent-elles de leur expérience de l'hétérogénéité et quel bilan en font-elles ?

Cette discussion intentionnellement large[9], qui dépasse le simple recueil d'opinions à propos de la 7e hétérogène, correspond bien à la manière dont les directions « empoignent » le processus d'orientation/sélection. Pour elles, en effet, si la 7e année est importante, les trois ans du Cycle d'orientation forment un tout. Aussi, leurs discours montrent un va et vient constant entre des arguments pour ou contre la 7e hétérogène, sans préjuger de ce qui viendrait par la suite, et des arguments pour ou contre un système tel que le connaissent actuellement les collèges à niveaux et options en 8e et 9e, avec des classes hétérogènes pour certaines disciplines, des niveaux et des options pour d'autres.

Les entretiens ont été menés de manière aussi standardisée que possible, puis intégralement transcrits et codés de manière systématique. De tels entretiens ne permettent pas une quantification des réponses. Les personnes interrogées ont bien répondu à une série de questions identiques, mais ont pu développer davantage l'un ou l'autre des aspects. Aussi, dans un entretien donné, l'absence d'une idée ne signifie pas qu'elle ne pourrait pas être partagée par les personnes interrogées. De plus, comme il s'agissait d'entretiens de groupes, les avis des différents membres d'une équipe de direction pouvaient ne pas toujours concorder. Le présent texte présente et organise les paroles des directions. Nous avons dégagé des avis majoritaires, chaque fois que cela était possible. Mais nous avons aussi donné une place à des opinions exprimées et à des arguments développés par une équipe de direction seulement, voire par un seul membre d'une équipe, opinions ou arguments qui nous ont paru pertinents par rapport à la problématique hétérogénéité/différenciation.

[8] Le nombre de personnes présentes a varié d'un collège à l'autre. Dans deux cas, le directeur/la directrice a répondu seul(e) ; partout ailleurs, le directeur/la directrice a associé un ou plusieurs membres de son équipe, doyens, conseillers d'orientation scolaire et conseillers sociaux. Dans le présent texte, nous utiliserons dans tous les cas les termes *équipes de direction* ou *directions.*

[9] Les entretiens ont duré entre une heure et demie et deux heures.

1. Mesures mises en œuvre pour gérer les carrières scolaires des élèves

1.1 L'entrée en 7e, un moment de rupture ?

Le passage des élèves de l'école primaire au Cycle d'orientation préoccupe beaucoup les directions de collèges qui, dans les deux types de structure, l'aménagent le plus harmonieusement possible.

Toutes les directions disent entretenir des **contacts étroits** (qu'elles qualifient par ailleurs de bons) **avec l'école primaire**, principalement avec les inspecteurs, mais pour la plupart aussi avec les enseignants. Ces contacts dépassent dans certains cas la simple transmission d'informations sur les élèves et prennent la forme de rencontres de travail thématiques. Chaque direction d'établissement met en place un dispositif d'information pour les parents des futurs élèves et propose aux élèves une séance d'information et fréquemment aussi une visite du collège.

La **préparation des élèves** venant de l'école primaire n'est pas uniforme, mais dans l'ensemble, les directions se montrent plutôt satisfaites, en tout cas en ce qui concerne les écoles « traditionnelles »[10]. En revanche, en ce qui concerne les écoles en rénovation, les directions estiment que les élèves apportent des compétences sociales intéressantes (souvent attribuées à la pratique de conseils d'élèves) et parfois une plus grande autonomie, mais elles formulent certaines réserves par rapport aux connaissances scolaires, en particulier en français. Elles relèvent aussi la diversité dans la manière de constituer la note globale à la fin de la 6e primaire (qui se manifeste parfois par des écarts importants entre cette note et les résultats aux épreuves cantonales) et le problème de la fiabilité qui en résulte pour l'orientation des élèves[11]. Ces notes globales de 6e primaire posent naturellement moins de problèmes aux directions des collèges qui accueillent les élèves dans une 7e hétérogène. Dans un cas, l'équipe de direction exprime son sentiment que *le projet de rénovation* [à l'école primaire] *a pris le pas sur les mesures pédagogiques individualisées*[12], qui cherchent à aider les élèves en difficulté.

Venant d'écoles traditionnelles ou rénovées, se trouvant dans les sections ou dans les classes hétérogènes, une partie des élèves arrivent avec des habitudes et des attitudes scolaires qui paraissent aux directions passablement éloignées de ce que le Cycle d'orientation souhaite : les élèves écoutent quand ils veulent, travaillent quand ils veulent, ont du mal à respecter les consignes de la vie de classe. Une équipe de direction va jusqu'à dire que les élèves se comportent comme s'ils étaient en *stabulation libre*. La mise en place de comportements requis pour un travail scolaire correct incomberait désormais au Cycle d'orientation, en particulier l'habitude d'un travail à domicile régulier, sur lequel table l'école secondaire. Les directions mentionnent par ailleurs que la réussite des élèves dépend partiellement de la rapidité avec laquelle ils s'adaptent aux nouvelles exigences.

Les directions de tous les collèges apportent un grand soin à la **composition des classes de 7e**, pour créer un cadre d'apprentissage optimal. Les pratiques ne varient pour ainsi dire pas d'un collège à l'autre ni d'un système à l'autre. Tout au plus, vu l'éventail plus grand des différences entre élèves, ce moment est encore plus délicat pour les collèges à classes hétérogènes, où les directions sont convaincues que *la qualité de la 7e hétérogène découle de la composition du groupe au départ*[13]. Les classes sont équilibrées en fonction des compétences des élèves, du genre, des cas d'élèves difficiles signalés par l'école primaire et, dans la structure à sections, de la proportion d'élèves appartenant à une orientation donnée (L et S dans le cas de la section LS, G et P dans le cas des GP intégrées). Les directions tiennent aussi compte des demandes des élèves de se retrouver ensemble, de l'âge et parfois, quand la composition du collège le requiert, même de la nationalité. Malgré cet équilibre visé et réalisé au départ, les classes évoluent différemment. Les relations entre élèves et entre enseignants et élèves,

[10] Le terme école « traditionnelle » englobe toutes les écoles primaires qui au moment des entretiens n'étaient pas en rénovation.

[11] Le problème de la fiabilité des notes existe aussi dans les écoles traditionnelles. Certaines directions signalent un taux important d'élèves non promus au premier trimestre et ceci dans toutes les sections.

[12] Les passages en italiques restituent la formulation utilisée par les personnes interrogées.

[13] Les degrés subséquents sont également organisés avec le souci de contrôler l'hétérogénéité.

l'émergence de leaders et bien d'autres facteurs humains ne se maîtrisent pas. La dynamique d'une classe est par conséquent en partie le fruit du hasard et pratiquement toutes les directions parlent d'*alchimie*.

1.2 Une première orientation généreuse et négociée

Dans les établissements à sections, le premier moment d'orientation présente un enjeu important pour les élèves et leurs familles. Le passage de l'école primaire au Cycle d'orientation donne lieu, pour la première fois dans la scolarité des élèves, à une différenciation externe, à un étiquetage qui peut être mal vécu par ceux qui n'accèdent pas à la voie « normale » et qui voient se restreindre les possibilités de formation ultérieure. Il n'est donc pas surprenant que les familles tentent d'infléchir le verdict de l'école et recherchent le cursus scolaire le plus valorisant possible.

Dans le système à sections, l'orientation au début du 7e degré n'est automatique que pour les élèves qui ont les résultats requis pour une entrée en LS. Les parents des élèves qui sont (pré)orientés dans les sections G et P font assez systématiquement une demande de **dérogation**. Aussi, les demandes de dérogation sont-elles devenues de plus en plus fréquentes (dans certains collèges, jusqu'à 40% des élèves entrants)[14] et de plus en plus exigeantes (demander une double dérogation, de P en S, n'est apparemment pas un fait exceptionnel). Les directions décrivent une sorte de glissement où une forte proportion d'élèves normalement admis en section G demandent l'entrée en LS, les élèves qui devraient entrer en section P demandent pratiquement tous une dérogation pour la G et les élèves qui ne remplissent pas les normes de passage au Cycle d'orientation cherchent l'admission par dérogation en P[15]. Il apparaît toutefois que certains élèves peuvent être prétérités dans ce processus, leurs parents n'osant pas, ou n'ayant pas le temps, de venir formuler une demande ; dans certains cas, ils n'en voient pas non plus clairement l'enjeu.

Les dérogations simples (quelques dixièmes manquants dans une discipline compensés par les résultats dans une autre) sont habituellement accordées sans autre procédure lors des inscriptions. Les dérogations plus importantes en revanche sont du ressort de la direction du collège (généralement du directeur lui-même). Chaque cas est examiné à la lumière de toutes les informations disponibles : l'avis du maître primaire, les résultats aux tests de préorientation, l'appréciation de la motivation de l'élève. L'orientation proposée est négociée avec les parents, pour éviter d'éventuels ressentiments. Les directions insistent sur le fait que la politique de dérogation est plutôt généreuse, mais ajoutent que les critères de décision ne sont pas toujours explicites. Les dérogations ne sont en principe pas associées à des conditions particulières, comme le passage à l'essai[16]. Une fois admis dans une section, les élèves ayant obtenu une dérogation restent dans leur classe pour toute l'année ; ils sont traités de la même manière que les autres et certains réussissent bien.

Cette politique d'orientation généreuse fait que la section LS est au départ assez hétérogène[17]. Mais la 7e G ne l'est guère moins. Elle comprend d'une part des élèves très faibles et en grande difficulté, qui rapidement ne sont plus en mesure de satisfaire aux exigences scolaires, d'autre part des élèves plus proches de ceux admis en LS (certains d'entre eux se sont d'ailleurs vu refuser une demande de dérogation). Les candidats potentiels à une **réorientation en LS** sont repérés très tôt et transférés après la première période. Ces transferts positifs peuvent être précédés de stages dans la nouvelle classe pour que les élèves expérimentent le rythme de travail. Deux arguments sont avancés pour justifier ce transfert rapide : l'écart croissant entre les acquisitions scolaires réalisées en LS et G *(les élèves n'ont pas encore accumulé du retard)* et le climat d'apprentissage qui caractérise certaines classes de G[18]

[14] La proportion d'élèves bénéficiant d'une dérogation était de 13% en 1967; elle s'élève actuellement à 26%.

[15] Pour les parents des élèves venant de classes spécialisées notamment, cette réintégration dans le cursus régulier est très importante.

[16] L'essai est une pratique qui est maintenue dans certains collèges aux degrés 8 et 9.

[17] Pour l'année en cours, un collège signale des LS homogènes et bonnes.

[18] Les directions font allusion ici à la proportion en G d'élèves étrangers parfois très peu scolarisés.

(les élèves moyens et bons perdent leur temps en G et on les transfère en prégymnasial[19] parce que le noyau dur des élèves de G est trop problématique). Les transferts ont pour conséquence de rendre les classes de 7e G un peu plus homogènes, mais accentuent en même temps leur côté filière « spéciale » avec le risque que les élèves de cette section se conforment à une image d'élèves relégués sur le plan scolaire, processus que plusieurs directions désignent par le terme de *géification.* En 7e, ce risque ne semble toutefois pas trop grand et les directions soutiennent en majorité l'idée que les classes de G, avec leurs contenus et leur rythme adaptés, avec leurs effectifs réduits, permettent à une partie des élèves de reprendre confiance dans leurs capacités et de se remobiliser.

Une préoccupation majeure de toutes les directions, aussi bien dans les collèges à sections que dans ceux à niveaux et options, est l'intégration des ***élèves en (très) grande difficulté*** (on désigne par ce terme les élèves non promus de l'école primaire et les élèves venant des classes spécialisées[20]), que les directions distinguent des ***élèves scolairement faibles*** (élèves qui satisfont aux normes requises pour être admis en P, mais qui en réalité sont pour la plupart admis en G).

Dans les collèges à sections, les élèves en (très) grande difficulté se trouvent dans les classes P[21], là où elles existent. Ils peuvent dans certains cas même constituer l'ensemble de ces classes. La plupart des directions qui ont une classe de P dans leur collège défendent son existence. Elles craignent que, mélangés à des élèves ayant de meilleures capacités d'apprentissage, donc dans une classe hétérogène, ce type d'élèves se trouvent mis à l'écart. Les effectifs très réduits des classes P permettent un encadrement optimal, une prise en charge individuelle et un travail de qualité[22] qui contrebalancent en partie l'effet négatif de l'étiquette P. Dans certains cas, les enseignants arrivent à remotiver les élèves au point qu'ils peuvent rapidement passer en section G. Certaines directions estiment que l'existence de la 7e P est la *condition sine qua non* à la poursuite de la scolarité au Cycle d'orientation des élèves venant des classes spécialisées. Malgré tout, personne ne nie les problèmes que posent ce type d'élèves. A l'évidence, tous les élèves ne peuvent pas être maintenus dans le système[23], une partie est *en visite pour réarmement moral* et il n'existe pas de réponse d'ordre scolaire à des problèmes, souvent graves, qui ne sont pas scolaires.

Une partie des collèges a supprimé la section P et intègre tous les élèves, scolairement faibles et en (très) grande difficulté, dans des 7es GP ou G[24]. Des problèmes particuliers liés à cette intégration n'ont pas été relevés.

Les directions des collèges à niveaux et options hésitent souvent, pour les élèves en (très) grande difficulté, entre l'intégration dans la classe hétérogène et l'affiliation à une classe P d'un collège à sections, qui garantit un encadrement plus fort par une petite équipe de maîtres. Les décisions se prennent au cas par cas. En revanche, elles s'accordent pour dire que les élèves scolairement faibles peuvent être intégrés dans le cursus normal et qu'ils progressent plus en classe hétérogène. Pour eux, *la normalité est payante.*

[19] Les directions emploient systématiquement le terme « prégymnasial » pour désigner les élèves des sections L, S et M, et le terme « non prégymnasial » pour désigner les élèves des sections G et P.

[20] Selon les indications de la Direction générale, la proportion d'élèves venant de classes spécialisées est proche de 2% d'une volée; nous ne disposons pas d'information en ce qui concerne les élèves non promus de 6P et admis au Cycle d'orientation.

[21] Au moment de notre enquête (année scolaire 1998-1999), il existait dix classes de P au 7e degré réparties sur sept collèges, surtout dans les quartiers à composition sociale défavorisée.

[22] Dans le même ordre d'idées, des directions constatent que la préparation des élèves venant de classes spécialisées est plutôt bonne, parfois même meilleure que celle des élèves de la fin du peloton en 6e primaire qui entrent en G.

[23] Les directions relèvent que ces élèves en (très) grande difficulté arrivent rarement en 9e ou, s'ils y parviennent, ils se trouvent en échec.

[24] L'appellation peut changer d'un collège à l'autre. Certains collèges composent des classes de G et des classes de GP, d'autres appellent leurs classes G mais y intègrent tous les élèves. Ceci est également le cas pour le 8e degré.

1.3 La gestion de l'orientation par les transferts et les redoublements

Nous avons vu que dans les collèges à sections, les réorientations positives ont lieu très rapidement. Les **transferts négatifs** peuvent se faire après un semestre, mais sont dans l'ensemble peu nombreux. La tendance est de maintenir l'élève dans sa section jusqu'à la fin de l'année, à moins que les parents demandent explicitement un transfert (ou, dans des cas exceptionnels, acceptent cette solution). Certaines directions en font un principe *(l'élève a le droit de rester dans sa section jusqu'à la fin de l'année)*, d'autres associent la négociation sur le maintien de l'élève à une évaluation du profit qu'il peut encore retirer de l'enseignement dans sa section initiale, de son comportement ou encore à l'évaluation de sa capacité d'assumer cette *perturbation négative.* Aux dires de certaines directions, les transferts imposés provoquaient trop de résistance chez les parents. Il semble d'ailleurs aussi qu'ils aient divisé le corps enseignant *(Quand on avait les transferts imposés, on avait une lutte gauche/droite, progressiste/traditionaliste).* La question des réorientations en cours d'année peut aussi se poser en termes de places disponibles ; quand les classes sont pleines au départ, les possibilités de transfert sont limitées. Lors du passage du 7e au 8e degré, les réorientations négatives sont plus fréquentes qu'en cours d'année, mais restent le fruit d'une décision commune impliquant l'élève, le maître, les parents, le psychologue. Le conseil de classe ou d'école doit généralement donner son approbation, ou au moins trancher dans les cas litigieux.

Le **redoublement** à la fin de la 7e est une mesure qui touche très peu d'élèves et qui reste essentiellement réservée aux élèves de LS[25]. La volonté des directions de limiter les redoublements et de proposer un passage de l'élève en section G se heurte à la préférence des parents pour le redoublement qui permet à leur enfant de maintenir un profil scolaire plus intéressant. Selon les directions, cette mesure s'avère efficace à court terme, son efficacité à long terme en revanche semble moins sûrement établie.

1.4 Les carrières scolaires dans les collèges à sections

L'entrée au **8e degré** constitue un moment de réorientation assez important dans les collèges à sections, ne serait-ce que par la possibilité, qui a existé jusqu'à présent, pour les élèves de G de rejoindre la filière prégymnasiale via la section Moderne. L'élargissement de cette filière ne va d'ailleurs pas sans poser des problèmes aux directions, déjà lors de la constitution des classes.

L'amalgame des **sections L, S et M** est pratiquement la règle pour éviter la création d'une *Moderne pure*, décrite comme *sous-section prégymnasiale.* Mais les directions sont limitées par des contraintes organisationnelles (le nombre d'élèves d'un certain type d'orientation à placer dans des classes) et financières (le coût élevé du regroupement des sections S et M). Indépendamment de ce mélange de sections, les classes sont à nouveau rééquilibrées en tenant compte des résultats des élèves, du genre, et d'autres critères jugés pertinents.

Cet amalgame des sections produit à nouveau des classes relativement hétérogènes que les enseignants se sont habitués à gérer avec le temps. *Ils ne transfèrent plus des élèves de LSM [en G] pour s'en débarrasser*. Néanmoins, le 8e degré semble être *une année de secousse* pour une partie des élèves des sections scientifique et moderne pour qui ces orientations ne sont pas de réels choix en fonction d'un intérêt particulier pour un ensemble de disciplines, mais des *choix par élimination.* Les directions constatent que certains élèves lâchent prise et rencontrent de sérieuses difficultés qui imposeraient un transfert en G. Mais la section G a mauvaise presse, plus encore au 9e qu'au 7e degré. Aussi les parents jouent-ils jusqu'au bout sur les possibilités du système et une réorientation ne concerne en fin de compte que les élèves pour lesquels la possibilité du doublage a déjà été épuisée. Pour un certain nombre d'élèves, souvent admis par dérogation dans les sections LSM[26], le passage en G doit se faire au cours de la 9e pour éviter qu'ils ne terminent le Cycle d'orientation en situation d'échec[27].

[25] Sauf cas exceptionnel, on ne redouble pas en G.

[26] Un certain nombre de dérogations sont accordés lors des passages de 7e en 8e et de 8e en 9e.

[27] Pour ces cas de transferts aussi on évoque l'effectif des classes comme facteur limitant les mouvements. Les classes de 9e G à 18 élèves ne peuvent pas accueillir de nouveaux élèves.

Au **9e degré**, ce sont surtout les **classes de G** qui préoccupent les directions. L'organisation de ces classes en niveaux et options donne lieu à des choix qui sont précédés par une information des parents et qui suivent une procédure d'inscription spécifique. Différentes formules sont utilisées pour constituer les classes : celles-ci peuvent être relativement homogènes, organisées autour d'un maître de discipline ou hétérogènes et équilibrées en fonction de différents paramètres, dont l'un est le niveau des élèves dans les disciplines allemand et mathématiques. Dans le premier cas, la cohabitation entre élèves pour qui l'école n'est pas le point fort et élèves qui proviennent des sections LSM et qui ont l'intention de poursuivre une formation scolarisée peut s'avérer problématique ; dans le deuxième cas, un changement de niveau oblige l'élève à changer de classe, ce qui n'est pas toujours bien supporté. Certaines directions oscillent entre les deux positions sans pouvoir trancher.

L'attribution des maîtrises de classe de 9e G exige une attention particulière : la tâche est très lourde à cause des comportements ascolaires des élèves et de l'absentéisme à gérer, elle peut devenir déprimante pour l'enseignant en fin d'année, quand il s'agit de placer les élèves sur le marché de l'apprentissage et du travail. Dans cette section et à ce degré, la double maîtrise et l'existence d'équipes de *maîtres spécialistes de 9e G* sont assez fréquentes[28]. Ce cas mis à part, toutes les directions essaient, avec plus ou moins de succès, de réaliser un tournus des enseignants et d'éviter leur spécialisation dans un degré ou dans une section. Au 7e degré, ce tournus pose relativement peu de problèmes, il devient moins aisé en 8e et 9e.

1.5 Le passage au 10e degré

Les directions se préoccupent beaucoup de l'avenir scolaire et professionnel des élèves de G : *l'avenir des élèves de G est problématique et rien ne va actuellement dans le sens d'une facilitation*. Il y a de moins en moins de places d'apprentissage disponibles et de moins en moins de places accessibles aux élèves de G. En effet, leurs résultats scolaires ne correspondent souvent pas aux critères exigés pour être admis dans certains apprentissages et, de plus, ils entrent presque partout en concurrence avec des élèves sortant de sections plus valorisées ou ayant déjà accompli un 10e degré : *c'est une chute difficile*. Pour beaucoup d'élèves, la seule solution est donc de continuer une scolarité très générale en dépit de leur aversion plus ou moins marquée envers l'école, et de voir, une année plus tard, les possibilités qui se présentent.

Pour tous les élèves qui entrent dans des écoles à plein temps, un dispositif d'information est mis en place (séances d'informations sur les écoles ou sur une formation particulière, portes ouvertes). Selon l'avis des directions respectives, les passages se passent bien, même si pour les élèves il y a parfois un fossé entre la scolarité au Cycle d'orientation et la scolarité au postobligatoire. La réussite des élèves sortant des sections LSM est qualifiée de convenable. Eu égard à la générosité dans l'orientation/sélection du Cycle d'orientation, un certain taux d'échec est prévisible : *la sélection est repoussée, mais pas évitée*.

1.6 L'orientation/sélection dans les collèges à niveaux et options

Vu l'absence d'enjeu, les collèges à niveaux et options qualifient l'entrée en 7e de sereine. En effet, le passage se fait dans la continuité et une discussion sur l'orientation n'a lieu que pour les élèves largement non promus de 6e primaire.

Retardée d'une année et plus sectorielle, l'orientation au début de la 8e présente néanmoins de fortes similitudes avec celle des collèges à sections. L'affectation des élèves à des niveaux en allemand et en mathématiques se fait en fonction des notes, mais peut être modifiée par des dérogations qui suivent, comme dans le système à sections, des règles peu explicites. La politique d'admission dans les niveaux est large et traduit la volonté des directions et enseignants de sélectionner progressivement, ce qui a pour conséquence que les niveaux sont assez hétérogènes. Le choix de l'option peut être entièrement libre, et l'école se borne à formuler un conseil, ou il peut être associé à la condition d'être

[28] Dans certains collèges, des réalisations originales sont mises en place et confiées à des enseignants volontaires.

promu de 7e, et l'école se réserve le droit d'imposer l'option pour les élèves non promus. C'est le cas notamment pour l'option IV (technique), qui n'est pratiquement pas demandée spontanément. La concentration de la majorité des élèves sur trois options (en particulier les sciences et l'anglais) a naturellement une incidence sur l'hétérogénéité de ces groupes. Les orientations sont négociées avec les parents qui sont conscients de l'enjeu de ce moment et qui tentent d'obtenir un profil qui laisse à leur enfant le maximum de portes ouvertes. La stratégie des écoles est de conseiller, de persuader, et d'imposer le moins possible.

L'élève reste toute l'année dans le niveau et l'option de départ. Comme dans les sections, les transferts en cours d'année dans un niveau plus facile ne se font que sur demande ou acceptation conjointe de l'élève, de ses parents et du maître. Les transferts dans un niveau plus exigeant, relativement peu nombreux en cours d'année vu la grande ouverture au départ, peuvent être précédés d'un stage. Jusqu'au 9e degré, des réorientations restent possibles dans les deux sens, vers un niveau plus facile ou plus difficile moyennant, dans le dernier cas, des rattrapages. Le redoublement est surtout demandé pour les élèves qui n'ont pas un profil prégymnasial[29] au début de la 8e ou qui ne sont pas promus en 9e avec un tel profil.

Le profil de l'élève au 9e degré détermine l'accès aux écoles postobligatoires et garantit en même temps son niveau de qualification[30]. Du point de vue des apprentissages scolaires, les directions des collèges à niveaux et options estiment que les résultats de leurs élèves dans les écoles du 10e degré ne se distinguent pas de ceux des collèges à sections, et elles ont autant de peine à placer leurs élèves d'option IV sur le marché du travail. Sans préciser le nombre d'élèves concernés, les directions insistent cependant sur l'avantage du système qui admet l'existence de profils hétérogènes ou, selon l'expression des directions, *atypiques*. Même si de tels profils ne donnent pas accès à des études longues, ils constituent un plus par rapport au système à sections sur le plan des acquis et mettent les élèves dans une meilleure position aux examens d'apprentissage.

1.7 Adaptation de la structure à la mission d'orientation

Les équipes de directions des collèges à niveaux et options mettent en avant les deux aspects les plus saillants de leur structure : l'orientation plus tardive et plus sectorielle. Elles insistent surtout sur le fait que les élèves ne sont plus étiquetés en forts ou faibles, mais qu'on leur reconnaît des compétences différentes dans des domaines différents. Elles concèdent toutefois que le fonctionnement du système est plus difficile à saisir pour les élèves, qui *peuvent subrepticement glisser de niveau en niveau et perdre leur profil prégymnasial sans avoir vu le changement*. Aussi, au cours des deux ans où la réussite de l'élève est appréciée discipline par discipline, les maîtres sont-ils très attentifs aux mesures qui entraîneraient une perte de ce profil.

Pour la plupart des directions des collèges à sections, le système en vigueur est tout à fait en mesure d'orienter les élèves correctement. Par opposition aux avis exprimés dans les collèges à niveaux et options, les directions des collèges à sections pensent que les compétences des élèves sont plutôt homogènes (élèves plutôt forts ou faibles dans toutes les disciplines) et les cas *atypiques* (élèves très forts ou très faibles dans une discipline seulement) extrêmement rares. Certaines vont même jusqu'à dire *qu'un système ne se construit pas autour d'un petit nombre d'élèves atypiques*. A leur avis, l'observation des élèves est assurée. Un semestre en 7e semble dans la majorité des cas suffire pour proposer une orientation adéquate, qui peut être corrigée par l'ensemble des mesures à disposition (transferts, redoublements, essais). Certaines directions mentionnent toutefois que la structure à sections peut limiter l'éventail des mesures pédagogiques de remédiation scolaire ponctuelles, qui permettraient de prendre temporairement en charge les élèves qui lâchent tout, quelle que soit leur section.

[29] Les profils prégymnasiaux sont définis par les niveaux en mathématiques et en allemand et par l'option, soit AA, AB, BA et l'option I, II ou III.

[30] Les directions manifestent un certain ressentiment à l'égard de l'exigence de la note de 4.5 des niveaux B en allemand et en mathématiques pour la poursuite dans un niveau avancé.

L'organisation de la section G au 9e degré constitue un cas à part dans la mesure où l'enseignement est donné en partie en cours à niveaux et cours à options pour mieux répondre aux difficultés et intérêts des élèves. Cela conduit à un éclatement des classes et les directions se demandent si les effets positifs de cette différenciation ne sont pas annulés par les effets négatifs qu'elle a sur les règles de conduite et le suivi du travail, sur la cohérence et l'homogénéité de l'encadrement pédagogique.

Un autre problème important lié à la structure est soulevé par une partie des équipes de direction : celui de l'écart croissant entre les compétences des élèves de LSM et de G, écart qui devient très important en 9e année. Cette évolution confirmerait un des effets majeurs de la différenciation externe que la littérature désigne par le terme de « dérive du curriculum »[31] et que les directions décrivent en partie par le terme « géification ». Cette dérive serait moins grande dans un système non différencié. En effet, les directions des collèges à niveaux et options soulignent que la classe hétérogène non seulement maintient un cadre de référence commun à tous les élèves, mais qu'elle constitue aussi un élément intégrateur évitant notamment certaines exclusions scolaires.

1.8 Et les élèves dans le système ?

Les étiquettes existent. Pour la section P, une identification à la filière s'observe déjà en 7e, mais elle devient plus forte encore en 8e. En ce qui concerne la section G, les directions signalent qu'en 7e les élèves vivent cette section *à la fois comme quelque chose d'imposé de l'extérieur et comme un bien de l'intérieur*, un peu *comme un remède*. En effet, le mode de travail que les classes de G permettent, le plaisir des élèves d'avoir des bonnes notes et, pour beaucoup d'entre eux, la motivation à rejoindre la section M, font que cette année se déroule généralement de manière satisfaisante. Par la suite, les élèves de cette section se conforment vite à une image d'élèves peu scolaires. En 9e G, vu l'organisation particulière qui caractérise ce degré, tous les élèves se connaissent et l'identification à la section est particulièrement forte. La logique de section remplace la logique de classe et les élèves ont l'impression de constituer un groupe à part dans l'école.

Des activités qui permettraient aux élèves de différentes sections de se mélanger pourraient compenser les effets de la différenciation en sections, mais celles mises en place dans les collèges semblent très ponctuelles : cours d'éducation physique mixtes entre sections, cours facultatifs ouverts à toutes les sections, journées sportives, voyages d'étude, spectacles de fin d'année, quelques projets d'écoles qui impliquent l'ensemble des élèves. Des activités plus directement articulées sur l'enseignement n'ont pas été mentionnées dans les entretiens.

Les directions des collèges à niveaux et options estiment que l'objectif d'intégration sociale – le contact et parfois la collaboration d'élèves de catégories sociales différentes – une des finalités de ce système, fonctionne. Chaque élève vit dans sa classe et y est intégré au même titre que les autres. *Les élèves savent qu'ils ne suivent pas* [pour certaines disciplines] *les mêmes cours que les autres, mais leur image ne passe pas par les niveaux et les options.* Toutefois, la dichotomie entre profils (prégymnasiaux et non prégymnasiaux) ne disparaît pas pour autant. L'élève vit sans doute son profil aussi clairement et nettement qu'en sections à l'intérieur de l'école, mais pour l'extérieur la distinction est nettement moins apparente. Les élèves ne sont pas étiquetés : *je sors de 9e G*.

Les attitudes ascolaires s'observent aussi dans le système à niveaux et options, chaque fois que les élèves difficiles ou faibles sont regroupés, soit dans les niveaux C, soit dans l'option IV. L'appartenance des élèves à plusieurs groupes d'apprentissage rend certains contrôles (notamment celui de l'absentéisme) un peu plus difficiles, mais dans l'ensemble, les problèmes scolaires et les comportements des élèves ne sont pas différents de ceux qu'on observe en 9e G dans les collèges à sections. En revanche, les mêmes élèves posent moins de problèmes au sein de la classe hétérogène, dans laquelle ils sont neutralisés par le groupe : *on évite ainsi, en tout cas partiellement, la constitution de clans comportementaux, les clans des nuls*.

[31] Ce terme est employé pour désigner une réduction des contenus et une baisse des exigences pour les élèves jugés moins performants.

2. Dans la perspective d'une 7e hétérogène

2.1 L'hétérogénéité vue par les équipes de direction des collèges à sections

Les équipes de direction des collèges à sections ne remettent pas en question les principaux objectifs de la classe hétérogène, à savoir améliorer l'orientation et favoriser l'intégration sociale. Elles soulignent que la classe hétérogène constitue la suite de ce que les élèves ont connu dans l'enseignement primaire : les élèves de tous niveaux scolaires et de toutes conditions sociales partagent une même expérience. Les équipes de direction admettent que l'orientation pourrait fort bien se faire au Cycle d'orientation, sur la base d'une observation partagée entre les différents maîtres d'une même classe et sur la base des disciplines enseignées au secondaire, telles qu'elles sont enseignées au secondaire, c'est-à-dire par des enseignants différents et selon un découpage horaire précis. Pour les directions qui, à côté des sections, ont quelques classes hétérogènes en 7e (Gradelle et Marais), l'intérêt réside surtout dans le fait que les élèves peuvent tous faire le même programme, qu'ils développent une autre attitude que lorsqu'ils sont répartis en sections dès l'entrée au Cycle, que tous ont la possibilité de *faire leurs preuves sans traîner le boulet du passé*. Il semblerait que les élèves qui ne peuvent pas accéder à une filière prégymnasiale (notamment à la section M) comprennent mieux pourquoi ils sont orientés en 8e G, qu'ils ont acquis quelque chose au niveau du rythme de travail et des comportements scolaires, et se présentent avec de meilleures chances d'obtenir de bons résultats en 8e et en 9e G.

Les équipes de direction des collèges à sections émettent cependant des réserves importantes à l'encontre de la classe hétérogène.

La première de ces réserves tient à la **zone de recrutement** de chacun des collèges. Quand leur population scolaire est plutôt défavorisée, la proportion d'élèves de GP est élevée et les directions relèvent qu'il n'y aurait pas beaucoup de *locomotives par classe*. L'hétérogénéité comme au Collège de la Gradelle[32], avec deux ou trois élèves de type G par classe, est envisageable, les élèves faibles sont entraînés par les autres, mais si le nombre d'élèves faibles est trop grand par rapport aux élèves moteurs, ce n'est plus possible.

La deuxième réserve concerne le **coût** lié à la question des effectifs. L'hétérogénéité devrait s'accompagner d'une diminution du nombre d'élèves par classe, donc elle coûterait plus cher, alors qu'avec les moyens financiers à disposition aujourd'hui, il faut plutôt s'attendre à une classe hétérogène avec 20 élèves par classe. Aux yeux des directions, l'introduction de la classe hétérogène sans diminution des effectifs irait à l'encontre des mêmes chances pour tous et conduirait à la *catastrophe*.

La troisième réserve évoquée tient aux **limites de l'hétérogénéité**. Jusqu'à quel niveau de difficulté scolaire est-il possible d'intégrer les élèves dans une classe hétérogène ? Les équipes de direction ne sont pas prêtes à croire qu'on peut *faire la même chose avec des élèves qui n'ont jamais été intégrés dans des classes normales et des élèves qui ont 5.8 de moyenne en latine*. Certaines craignent un nivellement par le bas et pensent qu'*à force d'aller un petit peu moins loin, on va finir par aller nulle part*. Cette question présente deux aspects : le premier se réfère à la proportion d'élèves faibles et est lié, comme nous venons de le dire, à la population de recrutement ; le second est une question d'écart entre les élèves réguliers et les élèves faibles, voire en (très) grande difficulté. Si cet écart est trop grand, les directions pensent qu'il est aberrant de mettre les élèves ensemble. Du point de vue de l'acquisition des connaissances et dans l'optique de maintenir des objectifs identiques pour tous, il est à leur avis plus facile d'aider les élèves en difficulté scolaire dans des groupes homogènes à effectifs

[32] Il est d'ailleurs étonnant de constater que, quand les équipes de direction parlent d'une 7e hétérogène, elles se réfèrent systématiquement à ce collège à sections qui leur semble plus proche de leurs préoccupations, et non à l'un des collèges à niveaux et options qui aurait le même recrutement social.

réduits. Ceci d'autant plus que la collaboration et l'entraide entre élèves est loin d'aller de soi : les élèves les plus forts rechignent à jouer le rôle de l'enseignant auprès des élèves en difficulté[33].

La quatrième réserve tient à tout ce qui relève du discours sur la **différenciation pédagogique**. Pour certaines équipes de direction, l'hétérogénéité des classes LS pose déjà de nombreux problèmes aux enseignants, mais elle tiendrait de la mission impossible s'il fallait intégrer des élèves peu ou pas scolarisés et des élèves pour lesquels un soutien social et pédagogique est plus urgent qu'une aide dans le cadre des disciplines scolaires. Convaincues de la nécessité d'une différenciation de l'enseignement, toutes les équipes de direction estiment qu'il faudrait engager une *gigantesque* formation des maîtres pour que les enseignants acceptent et parviennent à travailler différemment en fonction des niveaux des élèves. Certaines pensent également que c'est un état d'esprit qui est à changer, et que cela ne peut se faire que progressivement.

En comparaison avec une orientation globale, un des avantages des niveaux est de permettre à un élève d'aller plus vite et plus loin dans une discipline même s'il rencontre des difficultés dans une autre. Les directions craignent cependant qu'avec la distribution des élèves dans les niveaux, des sections plus cachées ne soient en fait recréées, en contradiction avec la prétention d'hétérogénéité, et que les transferts de profils prégymnasiaux vers des profils non prégymnasiaux soient moins clairs aux yeux des parents et des élèves.

En parlant de l'hétérogénéité, la plupart des équipes de direction reviennent de manière récurrente sur les questions de l'orientation et de l'encadrement des élèves en difficulté, qui seraient plus faciles dans un système à sections, notamment grâce à des classes à effectifs réduits. Le principal souci des équipes de direction tient aux élèves de type G, pour lesquels elles craignent en 8e et en 9e l'éclatement du groupe classe et le morcellement du temps scolaire, particulièrement préjudiciables aux élèves fragiles.

2.2 Quelle différenciation ?

L'argumentation en faveur de la classe hétérogène reposant essentiellement sur le postulat de différenciation pédagogique, il était particulièrement intéressant de voir à quelles mesures de différenciation les systèmes à classes hétérogènes recouraient.

Au niveau de la classe, tant dans les collèges à niveaux et options qu'au Collège du Marais qui mène une expérience de 7e hétérogène parallèlement au système à sections, la seule mesure mentionnée est celle qui a trait à la différenciation de l'évaluation, *pour éviter que les élèves les plus faibles ne se retrouvent avec des notes catastrophiques et soient complètement découragés*. Cette évaluation différenciée peut faire l'objet d'un arrangement entre les enseignants et les parents, dans les cas où elle ne concerne que quelques cas d'élèves particulièrement faibles[34]. Dans le cas du Collège de la Gradelle, où la proportion d'élèves de G en classe hétérogène est très faible (3 élèves de profil GP par classe), les enseignants traitent *tous les élèves au niveau LS, les épreuves communes sont LS, les barèmes sont LS, le programme d'allemand est LS*. Dans les deux expériences de 7e hétérogène des collèges à sections, une différenciation de l'enseignement est articulée sur une différenciation partielle de la structure : la mise en place de groupes de besoin permet d'apporter un appui spécifique aux élèves en difficulté et de proposer des activités différentes aux autres élèves.

Dans les entretiens, les directions des collèges à classes hétérogènes insistent sur la nécessité d'une différenciation. Elles affirment que les élèves faibles profitent de l'hétérogénéité, mais ne disent pas comment l'enseignement est dispensé pour que les élèves forts et faibles puissent y trouver leur compte. Il est possible que les mesures de différenciation pédagogique ne soient pas clairement connues des équipes de direction, alors que les mesures d'évaluation font l'objet de discussions lors des conseils de classes et d'écoles. Comme par ailleurs les directions évoquent à la fois des échecs d'élèves faibles et une forte demande de formation continue portant sur la différenciation (et sur

[33] Mais l'entraide peut aussi poser problème dans des classes homogènes, notamment en section Générale où elle est rejetée par les élèves parce que perçue comme comportement « scolaire ».

[34] Il semble que quelques élèves peuvent exceptionnellement bénéficier d'un enseignement « allégé » en allemand.

l'évaluation formative), il semble bien que l'adaptation de l'enseignement aux élèves de niveaux de compétence différents pose certains problèmes aux enseignants des classes hétérogènes[35].

La différenciation peut également porter sur des éléments périphériques de la structure, c'est-à-dire sur les **mesures de soutien** au cours de la scolarité. Les mesures d'appui mentionnées sont nombreuses mais dans l'ensemble tout à fait classiques, aussi bien dans l'une que dans l'autre structure : cours d'appui, dépannages, devoirs surveillés ; quelques collèges mettent en place des appuis plus individualisés, notamment pour les élèves qui ont été, ou vont être, transférés de section Générale en section Scientifique ou Moderne. Si la plupart des mesures de soutien concernent une discipline d'enseignement particulière, certaines équipes de direction mentionnent aussi des appuis visant à doter les élèves d'une méthode de travail, à développer des techniques d'apprentissage, voire à une prise en charge globale des apprentissages et du comportement. Dans certains collèges, les appuis sont intégrés en 7e année à l'horaire de l'élève. Des craintes se font toutefois sentir là aussi quant aux ressources financières à disposition : leur diminution pourrait poser problème dans la perspective de la lutte contre les inégalités sociales.

En 9e année, les établissements mettent un accent important sur l'aide à l'orientation, notamment par le biais de l'ISP (information scolaire et professionnelle), de stages dans les entreprises, de journées d'information sur les possibilités du postobligatoire. De plus en plus, cette aide spécifique est donnée aussi bien en sections L, S et M qu'en section G.

2.3 Position des différents partenaires

De l'avis des équipes de direction des collèges à sections, **le corps enseignant** n'est majoritairement pas favorable à l'introduction de classes hétérogènes en 7e année. Plusieurs collèges se caractérisent par des *clans* fortement marqués et par une large part d'enseignants indécis[36]. Dans quelques collèges, une minorité d'enseignants serait favorable d'emblée, ce seraient ceux qui refusent toute idée de sélection. Les autres enseignants resteraient attachés au système des sections, exprimeraient de fortes résistances à l'introduction généralisée de l'hétérogénéité, ou lieraient leur accord à la question des effectifs. Les indécis seraient ceux qui craignent de ne pas pouvoir gérer correctement l'hétérogénéité sur le plan pédagogique ou qui pensent que cette réforme structurelle se fera au détriment des élèves. Certaines directions pensent qu'elles trouveraient probablement assez de volontaires pour la 7e hétérogène, mais n'auraient sans doute pas assez d'enseignants motivés pour poursuivre une réforme en 8e et en 9e. D'autant plus que le passage du « dire au faire » ne va pas de soi. En effet, dans un collège, la direction rappelle le fait que lors d'un projet antérieur d'innovation, une forte majorité du corps enseignant s'était déclarée intéressée, mais peu de volontaires s'étaient présentés l'année suivante quand il s'était agi de mettre l'innovation en place.

Pour les directions des collèges à niveaux et options, la stabilité relativement forte du corps enseignant traduit la satisfaction pour la structure, bien que quelques voix discordantes puissent se faire entendre çà et là, plus particulièrement chez les enseignants de 9e, pour certains cours donnés en classes hétérogènes.

D'une manière générale, une majorité de **parents** font confiance à l'école et souhaitent surtout que leurs enfants réussissent. Quelques équipes de directions des collèges à sections pensent même que les parents seraient plutôt favorables à une 7e indifférenciée. Dans les collèges ou classes à structure hétérogène, une certaine méfiance peut se manifester au départ, mais elle s'atténue rapidement au cours de l'année.

La position des parents semble toutefois liée à la position scolaire de leurs enfants. Les parents dont les enfants sont dans la « bonne » section souhaiteraient garder le système des sections. Par contre, les parents des élèves faibles seraient plutôt favorables au système indifférencié afin d'éviter à leurs

[35] Ces objets de formation continue rencontrent d'ailleurs le même succès auprès des enseignants des collèges à sections.

[36] Au sein des équipes de direction, des divergences sont apparues entre les différents membres, reflétant ainsi les divergences existant au sein du corps enseignant.

enfants une orientation en section G ou P. Dans certaines zones de recrutement, des parents expriment une position plus nettement élitiste. Ils craignent que, pour les bons élèves, le programme ne puisse pas être couvert dans une classe hétérogène.

Le même type de positions se retrouve dans les collèges à niveaux et options et dans les deux collèges qui font coexister au 7e degré classes hétérogènes et sections. Les parents d'élèves brillants craignent un rythme trop lent et les parents d'enfants en difficulté scolaire à l'école primaire pensent que la classe hétérogène en 7e offre une chance de plus à leur enfant. Des parents d'élèves qui devraient aller en G demandent l'affectation de leur enfant à une structure hétérogène, alors que des parents d'élèves ayant de très bons résultats auraient tendance à demander pour leur enfant une section homogène *pure*, latine le plus souvent. Des mouvements s'observent dans les deux sens, sans qu'on puisse toujours déterminer avec certitude la motivation des parents; à côté de la structure, le quartier, du point de vue du recrutement social, peut également entrer en ligne de compte.

Les équipes de direction pensent que pour certains enseignants et parents, et pour une frange importante de **responsables du postobligatoire**, l'introduction de la 7e hétérogène s'accompagnerait d'une baisse du niveau des exigences. Les **maîtres primaires**, par contre, se sentiraient déchargés de la responsabilité de mettre des notes à valeur d'orientation.

2.4 Et si l'hétérogénéité en 7e était décidée …

A condition d'avoir des effectifs réduits, quelques équipes de direction se sentent prêtes à introduire la classe hétérogène, du moins au 7e degré ou parfois seulement pour le premier semestre du 7e degré, période qui leur semble suffisante pour fonder des observations avant de distribuer les élèves dans les sections. D'autres pensent que la 7e hétérogène est une étape importante mais pas suffisante. Elles souhaiteraient qu'on s'achemine vers un système qui prépare à ce qui est mis en place par la suite au postobligatoire, plus particulièrement au collège, soit un système à options.

En plus de l'octroi obligatoire de moyens supplémentaires qui a déjà été évoqué, toutes les équipes de direction soulignent la nécessité d'une différenciation de l'enseignement et du travail des maîtres en équipe. Ils doutent cependant que les enseignants soient prêts à répondre à cette double exigence.

Certains attendraient, pour être convaincus, qu'on puisse leur prouver que les résultats obtenus par les élèves dans un système à classes hétérogènes sont meilleurs que ceux obtenus par les élèves dans un système à sections (sans qu'ils précisent ce qu'ils entendent par « meilleurs »), qu'on puisse leur prouver notamment que les élèves provenant d'un système partiellement indifférencié réussissent mieux dans les écoles de l'enseignement postobligatoire.

… comment l'introduire ?

Deux sensibilités contraires s'expriment à propos de la stratégie qui serait à adopter pour l'introduction éventuelle d'une 7e hétérogène. Une première stratégie s'opposerait à toute imposition venant « d'en haut ». Elle serait de construire le cheminement avec les enseignants, de réfléchir à ce qu'il est possible de faire dans chaque collège. L'autre stratégie serait justement une décision claire du département, imposée à tous les collèges, à charge de chaque direction de faire appliquer la décision dans son collège. Une telle position s'appuie sur la perception qu'au Cycle d'orientation, on a trop réfléchi, trop négocié les choix, que les partenaires sont désabusés par les grandes réflexions qui n'ont jamais abouti, qu'ils attendent que des décisions soient prises en ce qui concerne les structures. Certaines équipes ont même laissé en attente l'ensemble des projets et réflexions au niveau du collège, en l'absence d'un signal clair du département en ce qui concerne les modifications structurelles.

Quelle que soit la stratégie suggérée, l'introduction d'une 7e hétérogène est toujours liée à la question des moyens financiers : les directions ne veulent pas d'une réforme du Cycle d'orientation *pour faire des économies*. Par contre, les avis sont fort divergents en ce qui concerne les éléments à garder en commun entre établissements et ceux qui peuvent être laissés à l'autonomie des collèges. Le cadre général, ou le projet éducatif général, serait à construire de façon concertée, les objectifs

d'apprentissage, plans d'étude et grille horaire seraient à maintenir unifiés (avec, dans le cas de la grille horaire, une plage de liberté laissée aux établissements).

Les avis ne sont pas unanimes à s'exprimer en faveur d'une structure unifiée. Pour certains, la question de cette structure unifiée n'est pas fondamentale, puisque le fait de ne pas être dans un modèle identique pour tous n'a pas posé de problèmes majeurs jusqu'à présent. Il serait même illusoire, selon certains, de penser qu'il se passerait la même chose parce que la structure serait la même. Il serait préférable de différencier selon les collèges et de laisser aux équipes de direction la responsabilité d'expérimenter différentes structures en fonction des conditions locales d'enseignement. L'autonomie est aussi revendiquée en termes d'organisation, de souplesse d'application, d'évaluation formative, de mesures de soutien pédagogique.

Les directions insistent sur la nécessité de la collaboration entre établissements, entre établissements et Direction générale, collaboration qui devrait reposer sur un vrai partenariat, sur des relations de confiance, pour permettre une articulation harmonieuse entre le projet global et les réalités locales. La collaboration entre enseignants et leur participation à la politique scolaire sont également importantes.

Pour les équipes de direction des collèges à niveaux et options, une structure en groupes hétérogènes est mieux adaptée aux nouveaux plans d'études et au postulat des mêmes objectifs pour tous, au moins en 7e. Pour elles, la classe hétérogène en 7e semble donc aller de soi, même si des différenciations doivent intervenir par la suite. Reste à déterminer la nature de celles-ci (structurelles ou pédagogiques). En cas de généralisation de cette 7e hétérogène, il est dit que les critères d'orientation dans les niveaux et les options, les normes de promotion, voire l'évaluation certificative, devraient être gardés en commun, mais, dans le même temps, il est reconnu que l'application est locale et échappe aux règles généralisées. Les équipes de direction des collèges à niveaux et options souhaitent par contre le maintien de leur autonomie pour la 8e et la 9e, un système à sections ou un autre type de structure constituant pour ces collèges un retour en arrière.

2.5 Transformations scolaires en cours

En ce qui concerne les **transformations au Cycle d'orientation**, de nombreuses remarques des directions traduisent la méfiance des enseignants vis-à-vis de toute innovation ou la frustration de ne pas avoir pu réaliser des projets antérieurs qui avaient suscité beaucoup d'espoir. Excepté les deux collèges qui expérimentent l'hétérogénéité dans quelques classes de 7e et quelques collèges qui mènent des projets plus ponctuels autour de la section Générale, particulièrement en 9e, les autres projets de collèges concernent essentiellement la deuxième des six priorités du Cycle d'orientation[37], à savoir « l'évaluation des apprentissages et la différenciation de l'enseignement » (évaluation formative, passage à trois périodes), ou la quatrième priorité, à savoir « l'encadrement et la participation des élèves » (conseils de classe, assemblées d'élèves, suppression de la note de comportement).

Il convient de relever la position des deux collèges qui ont introduit une expérience de 7e hétérogène dans quelques classes. Les directions insistent sur le fait que ces expériences s'appuient sur l'engagement de maîtres volontaires, motivés et enthousiastes, dont l'investissement en temps est particulièrement important, ce qui influence certainement la réussite de ces classes[38]. Selon les directions, une extension de ces expériences se heurterait à la difficulté de recruter un nombre suffisant de maîtres. Ceci est à relier à ce que constatent d'autres équipes, à savoir qu'il est difficile de mobiliser les enseignants *au-delà de leurs heures de cours hebdomadaires*.

Au sujet des autres ordres d'enseignement, les directions semblent avoir une perception encore floue et lacunaire des transformations en cours, que ce soit à l'école primaire ou dans l'enseignement postobligatoire. Certaines relèvent que tant l'école primaire que le postobligatoire s'acheminent vers

[37] Direction générale du Cycle d'orientation (2000). Les six priorités du Cycle d'orientation. *Cap CO. Edition spéciale*.

[38] Le même type d'investissement est mentionné en ce qui concerne les enseignants, ou équipes d'enseignants, qui se « vouent » à l'encadrement des élèves de classes Pratique. Des expériences pilotes ne sont rendues possibles que par l'engagement volontaire de quelques enseignants motivés.

des systèmes plus souples et que le Cycle d'orientation semble être un peu attardé. Pour les établissements du Cycle d'orientation qui sont dans des zones d'**écoles primaires en rénovation**, certains effets du changement commencent à se faire sentir. En particulier, avec l'introduction des cycles d'apprentissage et la possibilité de pouvoir gagner une année à chaque cycle, le Cycle d'orientation voit arriver des élèves avec un an d'avance, voire deux, ce qui ne serait pas sans poser de problèmes supplémentaires de gestion dans des classes hétérogènes, qui vont accueillir dans le même temps des élèves avec un an, voire deux, de retard.

En ce qui concerne les **transformations au postobligatoire**, toutes les directions du Cycle d'orientation relèvent que cet ordre d'enseignement est dans une phase de changements profonds et qu'il leur est difficile d'avoir une vision très claire des implications que cela pourra avoir sur le Cycle d'orientation. Ils notent toutefois que les exigences de l'enseignement postobligatoire sont de plus en plus élevées et que, notamment pour les élèves de section Générale ou de profil équivalent, aucune ouverture nouvelle ne se présente par le biais de la maturité professionnelle, pour laquelle les normes d'admission sont les mêmes que pour le collège. Dans ce contexte, elles se demandent s'il est pertinent de retarder l'orientation au Cycle d'orientation.

Les directions des collèges à niveaux et options estiment se situer dans la ligne du cycle scolaire qui précède, par la prise en compte des différences individuelles, et de celui qui suit, notamment par le système de choix d'options auquel les élèves sont habitués.

2.6 En guise de conclusion

Au moment des entretiens, au printemps 1999, les nouveaux plans d'études, la grille horaire et le postulat des mêmes objectifs pour tous les élèves constituaient les préoccupations essentielles des équipes de direction, qui se demandaient même s'il était opportun de mener de front plusieurs changements aussi importants et si l'introduction d'une nouvelle structure trouverait à ce moment l'appui et l'engagement nécessaires des enseignants.

Or, c'est bien d'une modification structurelle qu'il s'agit dans le projet de loi PL 7697 : la classe hétérogène au 7e degré, avancée pour *assurer l'orientation continue des élèves* et pour *éviter une sélection trop précoce*. En ce sens, le projet de loi reprend en partie les mêmes objectifs que ceux qui ont été formulés lors de la mise en place, il y a plus de 25 ans, de la Réforme II, mais il les lie à la modification du système de notation dans l'enseignement primaire.

Les directions des collèges à sections ont encore peu d'expérience de l'accueil d'élèves venant d'écoles primaires en rénovation, mais il n'est pas certain que l'orientation des élèves soit sensiblement affectée par cette modification. En effet, si les notes de 6e primaire déterminent théoriquement l'admission dans les sections, les entretiens ont montré qu'en pratique leur importance est relative dans la mesure où les directions accordent généreusement des dérogations et rectifient rapidement les orientations trop sévères. Elles s'efforcent de conserver aussi longtemps que possible le maximum de chances aux élèves et sont satisfaites de l'ensemble des mesures à disposition pour assurer l'orientation continue. Dans les collèges qui offrent une 7e hétérogène, la modification du système de notation dans l'enseignement primaire ne joue pas de rôle effectif pour l'orientation des élèves à l'entrée.

En ce qui concerne la gestion des carrières scolaires des élèves, la première orientation est certes retardée avec la 7e hétérogène, mais le processus d'orientation, lorsqu'il intervient, présente des similitudes avec celui du système à sections. Il semble donc que c'est moins l'allongement de la période d'observation qui a une incidence sur l'orientation des élèves que les possibilités qu'offre la structure des degrés subséquents. Dans les collèges à niveaux et options, la structure permet en effet une orientation plus sectorielle, limitée à trois disciplines (allemand, mathématiques et une option spécifique), et l'émergence de profils hétérogènes. Dans les deux collèges où la 7e hétérogène est suivie de sections, les directions relèvent seulement que l'orientation se fait plus en douceur et qu'un passage en section Générale est mieux accepté par les élèves et les parents.

La classe hétérogène ne se justifie pas seulement par l'amélioration de l'orientation, mais vise également à favoriser l'intégration sociale. Le fait qu'une partie des élèves ne soit pas « étiquetée » et ne s'identifie pas par la négative est un avantage indéniable d'une structure qui permet une

hétérogénéité, au moins partielle, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Cet avantage est reconnu par toutes les équipes de direction.

Enfin, la classe hétérogène présente l'avantage du maintien d'un cadre de référence pédagogique commun à tous les élèves, évitant ainsi que les élèves plus faibles ne reçoivent un enseignement de moindre ambition.

Les directions des collèges à sections ne s'opposent pas vraiment au principe de la 7e hétérogène, mais elles expriment des réserves quant aux possibilités d'intégrer des élèves de capacités très différentes dans la même classe**.** Plus que la sauvegarde d'une élite scolaire – bien que les directions se soucient des progrès des élèves forts – c'est la situation des élèves scolairement plus faibles qui les préoccupe. La structure actuelle leur semble pour l'heure mieux répondre aux besoins des élèves faibles et en difficulté, notamment parce qu'elle permet, dans des classes à effectifs réduits, un encadrement plus individualisé. Les directions des collèges à niveaux et options se montrent tout autant préoccupées par ce type d'élèves mais, à leur avis, l'intégration des élèves faibles est parfaitement possible dans une classe hétérogène. Sur ce point en particulier, chacun défend son système.

Les élèves faibles ne voient pas disparaître leurs difficultés scolaires par le seul fait qu'ils sont intégrés dans une classe hétérogène. Face aux différences, les enseignants sont alors mis au défi d'adapter leur enseignement de manière à ce que les meilleurs élèves puissent progresser de manière satisfaisante et les plus faibles bénéficier de l'enseignement dispensé malgré leurs difficultés. Pour relever ce défi, la différenciation interne à la classe est **la** mesure pédagogique citée par toutes les directions dans les entretiens – comme par ailleurs dans le discours pédagogique actuel – mais les directions qui ont une expérience de la classe hétérogène ne fournissent aucune précision sur les dispositifs concrets de différenciation au niveau de la classe. La différenciation est-elle avancée comme une formule incantatoire, ou bien sa mise en œuvre dans les classes est-elle d'une telle évidence qu'il n'est pas nécessaire de l'exemplifier ? Pourtant, pour dissiper les réserves de ceux qu'ils devraient convaincre, les tenants de l'hétérogénéité devraient être beaucoup plus explicites sur leurs démarches pédagogiques. En effet, aux yeux des directions des collèges à sections, la *conscience sociale* du corps enseignant pencherait souvent en faveur de la classe hétérogène, mais sa *conscience professionnelle* l'amènerait à exprimer des craintes sur la possibilité de *remplir le mandat d'enseignement* dans ce cadre.

Le discours sur l'hétérogénéité au 7e degré est un discours modulé en fonction de la zone de recrutement. Si ce facteur n'influence pas directement la position des directions des collèges à sections, il conditionne en revanche fortement la demande de moyens qu'elles estiment nécessaires à sa réalisation. Dans les collèges à population scolaire moins favorisée, les directions craignent que les moyens financiers disponibles ne soient pas suffisants pour créer un environnement pédagogique qui puisse répondre aux exigences de classes hétérogènes globalement plus faibles.

Puisque la scolarité au Cycle d'orientation forme un tout, il convient de s'interroger sur la pertinence de s'en tenir à la 7e, d'autant plus que, mis à part l'intégration des élèves en (très) grande difficulté, ni dans l'un ni dans l'autre des systèmes, ce degré ne présente de difficultés majeures. C'est plus en 8e et surtout en 9e qu'une polarisation des attitudes et comportements scolaires se marque dans les collèges à sections et que certaines formes de regroupements entraînent une marginalisation des élèves. Tout se passe comme si, dans les collèges à sections, les mesures qui sont mises en place et qui semblent réussir en 7e perdaient de leur efficacité par la suite. Un changement qui se limiterait à la 7e ne résoudrait donc pas les problèmes qui se posent aux directions des collèges à sections en 8e et 9e. La classe hétérogène préviendrait en partie cette polarisation, mais pour se lancer dans une modification structurelle qui comprendrait les trois degrés, les directions devraient pouvoir compter sur un corps enseignant suffisamment convaincu dans son ensemble et suffisamment formé, ce qui ne leur semble pas le cas.

Les modifications du Cycle d'orientation en discussion au printemps 1999 (plans d'étude, grille horaire) n'étaient pas encore assez concrètes pour influencer le cadre de référence des entretiens. Depuis, la nouvelle grille horaire a pris forme et est entrée en vigueur à la rentrée 2000. Plus récemment encore, l'introduction de la 7e hétérogène a été décidée par le Parlement et va obliger les équipes de direction à examiner certains des problèmes soulevés sous un nouvel éclairage. La nouvelle

grille horaire propose déjà une organisation qui assouplit le cadre relativement rigide des sections en 8e et 9e. Elle permet notamment par l'ouverture des options à des élèves de capacités scolaires différentes de se côtoyer et de collaborer, constituant ainsi le cadre pédagogique intégrant qui semblait faire défaut dans le système à sections. Cette organisation de l'école risque toutefois d'être modifiée si le projet de loi PL 8203 prévoyant hétérogénéité, options et niveaux jusqu'à la fin de la 9e est adopté.

Quelle que soit la structure adoptée, le problème de l'intégration scolaire des élèves faibles et en difficulté, préoccupation majeure de toutes les directions, gardera probablement toute son actualité.

***

Annexe générale 1

Projet de loi 7697 modifiant la loi sur l'instruction publique

Secrétariat du Grand Conseil **PL 7697**

Proposition de M^mes^ Elisabeth Reusse-Decrey, Nicole Castioni-Jaquet et Liliane Charrière Urben

Dépôt: 29 août 1997

Disquette

PROJET DE LOI

modifiant la loi sur l'instruction publique

(C 1 10)

LE GRAND CONSEIL

Décrète ce qui suit:

Article unique

La loi sur l'instruction publique, du 6 novembre 1940, est modifiée comme suit:

Art. 54 (nouvelle teneur)

Orientation

[1] L'orientation continue des élèves est notamment assurée par l'observation directe, par l'évaluation formative ainsi que par des entretiens avec l'élève, sa famille et les conseillers en orientation scolaire.

[2] Afin d'éviter une sélection trop précoce, le septième degré est organisé dans tous les collèges en classes hétérogènes, sans section.

EXPOSÉ DES MOTIFS

Mesdames et
Messieurs les députés,

Comme son nom l'indique si bien, le cycle d'orientation doit orienter les jeunes élèves. Le règlement sur le cycle d'orientation souligne d'ailleurs cette volonté en affirmant que l'enseignement secondaire vise essentiellement à la promotion des élèves plutôt qu'à leur sélection et doit les aider à choisir, avec d'autres acteurs, leur voie scolaire et leur carrière professionnelle.

Aujourd'hui, un certain nombre de changements tant au sein des structures scolaires qui précèdent le cycle que dans celles qui le suivent, mais aussi imposés par la société, rendent cet impératif d'orientation encore plus essentiel.

La rénovation du primaire

Les changements déjà entrepris dans un certain nombre d'écoles et qui s'étendront ultérieurement à la totalité des écoles primaires du canton modifient la manière d'acquérir des connaissances. La suppression des notes est un des éléments importants des changements opérés par la rénovation du primaire, laissant ainsi les élèves progresser à leur rythme. Jusqu'à ces dernières années, la décision d'entrer au cycle d'orientation était prise en fonction des résultats notés de l'élève. Il en allait de même pour le choix de la section dans laquelle l'enfant allait poursuivre sa scolarité obligatoire.

Or, il s'avère difficile, dans la nouvelle pratique de la rénovation primaire, de soudain, en fin de sixième année, devoir catégoriser les enfants et les sélectionner en vue de l'entrée au cycle d'orientation. Le choix d'une section peut ainsi devenir très aléatoire.

Au surplus, cette difficulté est encore accentuée par le fait qu'en primaire l'orientation est le fait d'un seul maître, ce qui induit un risque d'inégalités entre élèves de diverses classes, alors qu'une orientation en fin de septième année serait le fruit de l'avis de plusieurs enseignants et conseillers spécialisé.

Cycle d'orientation

1. Les sections sélectionnent les élèves. Les bons se retrouvent en latine, les moins bons en générale. Une fois « placé » dans une filière dite inférieure, l'élève aura beaucoup de peine à rejoindre une section aux exigences plus élevées telle la moderne ou la scientifique. Il est intéressant de lire à ce propos le livre «Nous on s'en fout, on est en G» (édité par le centre de recherches psychopédagogiques) qui démontre bien que l'élève, dès lors qu'il se trouve en section générale, se sent inconsciemment obligé de correspondre à une certaine image de mauvais élève, s'enfonçant ainsi de plus en plus. *«Ce n'est pas seulement parce que l'on a de mauvaises performances scolaires que l'on est en générale, mais c'est aussi parce que l'on est en générale que l'on a de mauvaises performances.»*

2. Il a été constaté que les interactions entre élèves de niveaux différents et souvent aussi de cultures différentes perdent une grande partie de leur valeur si on les limite en regroupant des élèves au profil semblable, dans des filières précises. De plus, la répartition des élèves en sections distinctes pénalise les enfants de milieux socioculturels défavorisés. Les regrouper dans des sections inférieures ne leur permettra pas d'accéder aux mêmes connaissances de culture générale que les autres élèves du cycle d'orientation.

La société

Il s'avère de plus en plus difficile pour les jeunes qui ne veulent ou ne peuvent suivre une filière gymnasiale, de trouver des débouchés à la sortie du cycle d'orientation. Autrefois, les apprentis se recrutaient dans les classes de section générale. Aujourd'hui, les places d'apprentissage se font chères, et ce sont essentiellement les élèves quittant les sections modernes ou scientifiques qui ont la chance de pouvoir signer un contrat d'apprentissage. Il faut donc donner un maximum de chances aux jeunes élèves de ne pas se retrouver pris sur les rails de la générale dès leur entrée au cycle.

En résumé, on peut constater que:

- novation de l'école primaire ne permet plus de procéder de manière fiable à une sélection pour l'entrée au cycle d'orientation;
- une fois dans la catégorie dite inférieure, au cycle d'orientation, il est bien difficile à un élève de reprendre la voie d'une section aux exigences plus élevées;
- les débouchés de formation professionnelle pour les élèves quittant la section générale sont de plus en plus restreints.

Il est donc impératif aujourd'hui de retarder la sélection, afin de donner un maximum de chances à tous les élèves. Le septième degré devrait donc être une année organisée en classes hétérogènes, année de transition et d'orientation. Année de culture générale offerte à tous les élèves, avec des temps de pédagogies différenciées dans le cadre de regroupements d'élèves particuliers limités dans le temps.

Durant cette septième année, les méthodes d'évaluation devraient aussi être adaptées, afin de s'assurer qu'elles ne sélectionnent pas par l'échec, mais orientent l'élève vers un choix d'avenir, vers un choix professionnel. L'élève ne devrait pas être contraint de faire des choix par élimination.

Voilà, Mesdames et Messieurs les députés, les raisons qui ont poussé à ce projet de loi. L'idée n'est d'ailleurs pas nouvelle, puisque 3 établissements du cycle d'orientation ne connaissent pas de sections et que divers projets allant dans le sens d'un report de la sélection ont été à de nombreuses reprises suggérés par des groupes de travail formés d'enseignants.

Afin que le cycle d'orientation puisse offrir une culture générale en donnant toutes ses chances à chaque élève, en lui évitant une sélection précoce et trop souvent définitive, nous vous invitons dès lors à accepter de renvoyer ce projet de loi à la commission de l'enseignement et de l'éducation.

Recherche hétérogénéité/différenciation au Cycle d'orientation : Prises d'information

	« Instrument »	Contenu	Personnes interrogées/ unités analysées	Nombre de «réponses»	Moment
Réussite des élèves	Epreuves communes	Allemand Mathématiques Biologie	5 épreuves (totalité des épreuves disponibles)	~ 1400 résultats ~ 1500 résultats	1997-1998 1998-1999
Orientations des élèves	Cursus scolaires	Parcours 7e-11e	 4 parcours 7e-9e 10 parcours 9e-11e	 4 volées 10 volées	Entrée en 7e 1994-1997 dès 1985
Enquête élèves de 7e	Questionnaires	Climat de classe et de travail Fonctionnement du système Approche du travail scolaire Image de soi scolaire	7e des 3 collèges à niveaux et options appariés à 7e de 3 collèges à sections	602 553	Mai-juin 1999
Enquête parents 6e et 7e	Questionnaires	Informations et attentes CO Adaptation CO Opinions 7e hétérogène	6e = 1408 7e = 1478	6e = 860 7e = 885	Mai 1999
Enquête enseignants 6e	Entretiens de groupe	Transitions EP-CO 7e hétérogène	37 écoles	73 enseignants	Janvier-avril 1999
Enquête enseignants 7e	Questionnaire	Pratiques Opinions 7e hétérogène Choix de structures	1509 (tous les enseignants du CO)	584	Mars-mai 2000
Enquête directions CO	Entretiens de groupe	Gestion de l'orientation Position face à la 7e hétérogène	17 directions	16 directeurs* + 45 doyens, conseillers et maîtres-adjoints	Février-mars 1999

- Dans un collège, le poste de directeur était vacant au moment des entretiens.