

# **HÉTÉROGÉNÉITÉ ET DIFFÉRENCIATION AU CYCLE D'ORIENTATION**

*Classes hétérogènes et classes à sections au 7<sup>e</sup> degré :  
Carrières d'élèves et discours d'acteurs*

## **1. Synthèse des résultats et résumés des six volets de recherche**

François Rastoldo, Daniel Bain, Clairette Davaud, Bernard Favre,  
Dagmar Hexel, Jacqueline Lurin & Anne Soussi

**Service de la recherche en éducation**

Décembre 2000

**Coordination :** Bernard FAVRE  
[Bernard.favre@etat.ge.ch](mailto:Bernard.favre@etat.ge.ch)

François RASTOLDO  
[Francois.rastoldo@etat.ge.ch](mailto: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>

## Avant-propos

Le lecteur trouvera rassemblés dans ce rapport de recherche un ensemble de faits, d'expériences et d'opinions permettant une comparaison entre les classes à sections et les classes hétérogènes en 7<sup>e</sup> du Cycle d'orientation. Le premier rapport publié en février 2000, qui situait le problème de l'hétérogénéité au secondaire I dans un contexte plus général, se trouve ainsi complété par des données concrètes concernant les élèves et l'ensemble des acteurs responsables du bon déroulement de leur scolarité.

Ces informations interviennent dans le débat politique engagé dès 1997 par le projet de loi visant à la généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène dans tous les collèges. Ce débat est en cours et *la recherche n'a ni prétention ni vocation à le clore*. Elle a d'abord pour fonction de lui fournir des repères et des fondements plus assurés, de telle sorte que les enjeux véritables ne se trouvent pas masqués par la seule discussion de faits mal établis ou d'opinions peu fondées. Ces enjeux sont multiples : ils concernent *par exemple* la place accordée au secondaire I dans la formation des jeunes, le poids relatif attribué à ses multiples fonctions (apprentissage, orientation, sélection, intégration sociale), le privilège accordé à l'un ou l'autre des principes « égalitaire » ou « élitaire » à l'œuvre dans toute réflexion sur l'école en démocratie.

Si cette recherche contribue à mettre au premier plan ces questions, non pas seulement techniques, mais aussi éminemment politiques, et à favoriser un débat aussi ouvert que possible, elle aura atteint son but. Rappelons toutefois que ce travail n'aurait pas été possible sans la collaboration et l'ouverture des acteurs directement engagés sur le terrain de la formation et concernés au premier chef par les décisions à prendre au niveau politique et plus généralement par toute transformation de l'école : élèves, enseignants, parents et directions d'écoles. Nous les remercions de l'accueil qu'ils ont réservé aux chercheurs qui ont sollicité leurs expériences et leur « regard proche » sur la réalité de l'école.

Norberto Bottani  
*Directeur du SRED*



## Table des matières

Introduction .....	7
I. Synthèse des résultats .....	9
II. Résumés des six volets de recherche	
1. Réussite et carrières des élèves selon la structure scolaire.....	25
2. Comment les élèves vivent-ils leur 7 <sup>e</sup> degré dans les sections ou en classe hétérogène ? .....	28
3. Le Cycle d'orientation et l'hétérogénéité au 7 <sup>e</sup> degré : l'avis des parents d'élèves .....	32
4. Le point de vue d'enseignants de 6 <sup>e</sup> au sujet du passage de leurs élèves au Cycle d'orientation.....	34
5. Enquête auprès des enseignants du Cycle d'orientation .....	39
6. Entretiens avec les équipes de direction des collèges du Cycle d'orientation.....	43
III. Annexes .....	47



# INTRODUCTION

A la suite du dépôt, en août 1997, d'un projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique par l'introduction d'une 7<sup>e</sup> hétérogène dans tous les collèges du Cycle d'orientation (PL 7697)<sup>1</sup>, le Département de l'instruction publique a demandé au Service de la recherche en éducation (SRED) de mener une recherche visant à clarifier les enjeux et les questions posées par cette proposition. Un projet de recherche a été élaboré autour de trois axes :

1. Un état de la question sur la gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation au secondaire I (à Genève, en Suisse et dans d'autres pays européens), ainsi qu'une revue des recherches portant sur les modes de regroupement des élèves au secondaire I.
2. Une analyse des modes de gestion de l'hétérogénéité des élèves au Cycle d'orientation genevois ainsi que des représentations et opinions des différents acteurs et partenaires de cette école.
3. Une analyse des résultats des élèves en 7<sup>e</sup> et des transitions entre l'enseignement primaire et le début des formations postobligatoires, tels qu'on peut les observer dans les deux systèmes du Cycle d'orientation.

En février 2000, un premier rapport<sup>2</sup> est publié. Il est consacré à la mise en perspective, dans l'espace et dans le temps, des problèmes posés par l'introduction d'une 7<sup>e</sup> hétérogène (axe 1) et présente :

- l'ensemble des débats liés à la question de l'hétérogénéité au Cycle d'orientation depuis sa création ;
- l'évolution des systèmes d'enseignement du secondaire I en Suisse et dans les pays européens ;
- un bilan de recherches examinant les effets de différentes modalités de regroupements d'élèves dans le secondaire I.

Conformément au projet de recherche, ce travail s'est poursuivi par des enquêtes concernant les positions de différents acteurs et partenaires de l'école face à la question de l'hétérogénéité et de la différenciation en 7<sup>e</sup> (axe 2), ainsi que par des études comparées de la réussite et des parcours d'élèves dans les deux systèmes d'enseignement du secondaire I à Genève où coexistent des classes à sections et des classes hétérogènes au 7<sup>e</sup> degré (axe 3). Ce travail est articulé autour des six volets de recherche suivants :

1. Des analyses statistiques portant sur la réussite et les orientations des élèves selon qu'ils ont fréquenté une 7<sup>e</sup> hétérogène ou une 7<sup>e</sup> à sections.
2. Une enquête par questionnaire auprès des élèves de 7<sup>e</sup> portant sur leur perception ou représentation de l'école et de son fonctionnement.
3. Une enquête par questionnaire auprès des parents d'élèves allant entrer prochainement en 7<sup>e</sup> ou ayant déjà effectué le 7<sup>e</sup> degré, portant sur leurs appréciations du Cycle d'orientation (leurs attentes, leurs craintes, l'adaptation de leur enfant, etc.) et sur leurs opinions à propos de la 7<sup>e</sup> hétérogène.
4. Une enquête par entretiens auprès d'enseignants de 6<sup>e</sup> primaire portant sur leurs expériences et représentations de l'articulation entre l'école primaire et le Cycle d'orientation, ainsi que sur leurs positions face à une éventuelle généralisation d'une 7<sup>e</sup> hétérogène.

---

<sup>1</sup> Le projet de loi est présenté en annexe (annexe 1).

<sup>2</sup> Bain D., Favre B., Hexel D., Lurin J. & Rastoldo F. (2000). *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 (SRED).

5. Une enquête par questionnaire auprès des enseignants du Cycle d'orientation portant sur leurs pratiques d'enseignement, leurs opinions sur la classe hétérogène et leurs choix concernant les structures du 7<sup>e</sup> degré.
6. Une enquête par entretiens auprès de l'ensemble des équipes de direction des établissements du Cycle d'orientation portant sur la problématique de l'orientation, de la différenciation des élèves et de la structure du système d'enseignement.

Le document intitulé *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections au 7<sup>e</sup> degré : Carrières d'élèves et discours d'acteurs. 2. Enquêtes et analyses de référence* présente les résultats détaillés de chacun des six volets de recherche, qui constituent la base de cette synthèse<sup>3</sup>.

Le présent texte reprend les résultats les plus importants de chacun des six volets de recherche et en propose une synthèse. Il est organisé en deux parties. D'une part, une approche par « **dimensions transversales** » qui met en relation, pour une série de thèmes qui nous paraissent centraux, les résultats recueillis dans les différents modules de recherche. D'autre part, une approche par « **instruments** » qui donne, sous une forme très résumée, les résultats de chaque volet.

Cette synthèse ne restitue donc pas l'ensemble des résultats issus de ces différents travaux. Elle n'en retient que les éléments particulièrement saillants et ignore, dans bien des cas, les nuances, les détails ou encore les subtilités des opinions émises par un groupe d'acteurs ou un autre. Aussi, pour avoir une image plus complète de l'ensemble des résultats, est-il nécessaire de consulter les documents de référence qui sont largement plus élaborés.

Afin de faciliter la lecture, il est utile de rappeler quelques éléments de contexte qui précisent le cadre de la recherche.

- Ce travail est centré sur le 7<sup>e</sup> degré et non sur l'ensemble du Cycle d'orientation en raison de l'objet même du projet de loi à l'origine de la recherche. Cependant, dans certains cas, essentiellement lorsqu'il est question des orientations des élèves, l'analyse considère aussi les degrés suivants.
- Lorsque nous comparons les classes hétérogènes et les classes à sections, nous nous référons au Cycle d'orientation genevois tel qu'il se présente aujourd'hui, dans lequel les sections Latine et Scientifique (à exigences scolaires soutenues) regroupent environ 75 % des élèves et les sections Générale et Pratique (à exigences moindres) environ 25 %. Ces deux filières sont déjà largement hétérogènes du point de vue des compétences des élèves. Ceci est dû d'une part à l'augmentation des effectifs des sections Latine et Scientifique (qui ne regroupaient au début du Cycle d'orientation qu'environ un tiers des élèves), et d'autre part à l'intégration dans les sections Générale et Pratique d'élèves qui relevaient souvent à la même époque de filières spécialisées.
- La structure en sections et la classe hétérogène coexistent en 7<sup>e</sup> du Cycle d'orientation à Genève depuis plus de 25 ans. Cette coexistence n'est sans doute pas sans effet sur leur fonctionnement. Elle oblige notamment les acteurs des deux systèmes à des pratiques convergentes pour faire face à des enjeux identiques. Cette relative similitude de fonctionnement garantit, en outre, l'équité éducative pour les élèves qui fréquentent le Cycle d'orientation.
- Un certain nombre d'événements se sont produits depuis que ces différentes prises d'informations ont été réalisées. Le Cycle d'orientation a adopté et mis en place une nouvelle grille horaire<sup>4</sup> qui, si elle n'affecte pas la structure du 7<sup>e</sup> degré, va changer l'organisation des 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degrés. Au plan politique, en mars 2000, un nouveau projet de loi a été déposé proposant la généralisation de la structure actuellement en vigueur dans les trois collèges à niveaux et options (PL 8203). En août 2000, le parlement a adopté la loi sur la généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène (loi dont le projet a été à l'origine de cette recherche) et, au moment de cette rédaction, un référendum contre cette nouvelle loi a abouti.

\*\*\*

<sup>3</sup> En annexe, un tableau synoptique présente les différentes prises d'information (annexe 2).

<sup>4</sup> Direction générale du Cycle d'orientation (2000). Organisation du Cycle d'orientation pour les élèves admis au 7<sup>e</sup> degré à la rentrée d'août 2000. *CAP CO, No 9*.

# I. SYNTHÈSE DES RESULTATS

Que ferait l'école aux élèves, en généralisant la classe hétérogène au 7<sup>e</sup> degré du Cycle d'orientation ? Posée ainsi, cette question revient à décrire et à comprendre, donc dans une certaine mesure à évaluer, la 7<sup>e</sup> hétérogène, notamment à l'aune de l'autre structure existant majoritairement à ce degré, à savoir les sections. Dans la perspective qui est la nôtre, il s'agit de dégager aussi bien les effets que l'absence d'effets induits par ce type de regroupement. Etant donné l'accent mis dans cette phase de la recherche sur les opinions et représentations, la question corollaire est de savoir comment les différents acteurs et partenaires de l'école se situent face à l'éventuelle généralisation de l'hétérogénéité au 7<sup>e</sup> degré : quelles attentes et quelles craintes expriment-ils face à cette transformation ?

## 1. La réussite et l'orientation des élèves

### 1.1 Les performances des élèves en 7<sup>e</sup> à sections ou 7<sup>e</sup> hétérogène : pas de différence constatée

Le premier point, souvent jugé le plus important, est de savoir si la classe hétérogène en 7<sup>e</sup> entraîne une modification du niveau d'acquisition scolaire des élèves. En d'autres termes, la 7<sup>e</sup> hétérogène augmente-t-elle ou diminue-t-elle le niveau scolaire des élèves qui la fréquentent, comparativement aux sections telles qu'elles existent dans la majorité des établissements du Cycle d'orientation ?

L'analyse des résultats des élèves à une série de tests communs<sup>5</sup> montre clairement que les performances sont parfaitement comparables, que les élèves soient dans une classe à sections ou dans une classe hétérogène. La classe hétérogène ne diminue pas, en moyenne, le niveau d'acquisition des élèves, pas plus qu'elle ne l'augmente d'ailleurs. Relevons que ces résultats viennent confirmer d'autres recherches menées soit antérieurement au Cycle d'orientation soit dans d'autres lieux et qui, prises dans leur ensemble, montrent en général l'absence d'effets stables sur ce point<sup>6</sup>. Cette absence globale d'effets constatée sur le niveau de performance se retrouve tant pour les élèves scolairement moyens et bons que pour les élèves en difficulté (nous détaillerons ces résultats dans les parties 3.1 et 3.2 de ce document).

### 1.2 Un processus d'orientation-sélection comparable

Si nous observons non plus les résultats mais les orientations qui suivent la 7<sup>e</sup> année, et ceci jusqu'au début des formations postobligatoires, un même constat de similitude s'impose : les orientations dans les filières de formation postobligatoire sont identiques, que les élèves soient issus d'un système hétérogène en 7<sup>e</sup> et partiellement hétérogène avec des niveaux et options en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> ou d'une structure en sections pour les trois années du Cycle d'orientation<sup>7</sup>.

Le processus d'orientation-sélection se caractérise, de manière très résumée, dans les deux systèmes, tout d'abord par une ouverture large en ce qui concerne l'accès aux sections Latine et Scientifique en 7<sup>e</sup> année, respectivement aux profils de mêmes exigences en 8<sup>e</sup> année pour les collèges à niveaux et options ; ensuite, par des réorientations durant le secondaire I, qui se font le plus souvent des sections Latine, Scientifique ou Moderne (ou des profils assimilés) vers des sections de type Générale et

---

<sup>5</sup> Il s'agit d'épreuves communes organisées par le Cycle d'orientation, passées tant par les élèves des classes à sections (sauf en Pratique pour certaines d'entre elles) que par ceux des classes hétérogènes. Nous avons retenu toutes les épreuves communes qui ont été passées par l'ensemble des élèves durant les années scolaires 1997/1998 et 1998/1999. En outre, les comparaisons ont été faites sur des échantillons comparables notamment du point de vue de la distribution sociale des élèves, et en contrôlant leur niveau scolaire en fin de 6<sup>e</sup> primaire.

<sup>6</sup> Une synthèse de ces différents travaux est présentée dans le premier rapport de recherche (cf. note 2).

<sup>7</sup> En annexe sont présentés quelques tableaux illustrant les orientations des élèves, du 7<sup>e</sup> degré au début des formations postobligatoires (annexes 3 à 6).

Pratique (ou des profils assimilés)<sup>8</sup>. Réorientations par ailleurs assez modérées dans leur ampleur puisqu'elles maintiennent une majorité d'élèves à la fin de la 9<sup>e</sup> dans une section ou avec un profil permettant une poursuite des études dans les filières postobligatoires scolairement les plus exigeantes. Enfin, ce processus ne se termine pas à la fin du Cycle d'orientation : il se poursuit encore en partie au début du secondaire II.

Ce processus d'orientation-sélection se déroule donc de manière comparable dans l'ensemble du Cycle d'orientation et produit les mêmes cursus de formation pour les mêmes types d'élèves, qu'il s'agisse d'une structure en sections ou à niveaux et options. Cela signifie aussi que les différences d'orientations selon le milieu social des élèves sont identiques dans les deux systèmes. En d'autres termes, la différenciation sociale qui accompagne la différenciation scolaire n'est ni plus forte, ni moins forte dans un système que dans l'autre.

La quasi-absence d'effets de la structure sur les réussites et les orientations des élèves tient probablement, en partie, au fait que les deux systèmes que nous comparons coexistent en parallèle depuis longtemps. En effet, comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, une relative similitude des modes de fonctionnement a permis d'éviter des différences qui se seraient révélées vite incompatibles avec l'unité de l'institution Cycle d'orientation.

### **1.3 Quelques nuances : une orientation différemment négociée et une sélection reportée**

Quelques nuances existent cependant et il convient de les relever, tout en précisant d'emblée qu'elles sont de faible intensité. La première a trait aux conditions du premier choix d'orientation (en fin de 6<sup>e</sup> primaire pour le système à sections et en fin de 7<sup>e</sup> pour les collèges à niveaux et options). Cette première orientation est, dans les deux systèmes, très largement conditionnée par les notes scolaires antérieures (de 6<sup>e</sup> pour les élèves des classes à sections et de 7<sup>e</sup> pour ceux des classes hétérogènes). Néanmoins, on peut relever quelques variations dans la manière dont les élèves abordent, négocient et justifient ces orientations. Les élèves des classes hétérogènes sont plus nombreux à déclarer suivre les conseils de leurs enseignants. Au moment de la première orientation en fin de 7<sup>e</sup> année, l'influence des enseignants du Cycle d'orientation sur les élèves des classes hétérogènes est notablement plus importante que celle qu'accordent les élèves des collèges à sections à leurs enseignants de 6<sup>e</sup> primaire. Ensuite, il apparaît, d'après ce que les élèves décrivent, que retarder la première orientation d'une année leur permet d'effectuer des choix qui se basent davantage sur une anticipation de l'avenir.

Reculer le moment de la première orientation (ou sélection pour certains) n'est donc pas sans effet sur la manière dont elle est abordée. Cela peut être un effet d'âge : avec une année de plus, les élèves sont plus à même d'envisager la suite de leur formation et d'en discuter avec leurs enseignants. Cela peut aussi être un effet de structure. Pour les collèges à sections, l'enjeu essentiel de l'orientation en fin de 6<sup>e</sup> est, pour l'élève, de se placer à l'entrée du secondaire I dans la section la plus exigeante à laquelle son bagage scolaire lui permet d'accéder : soit l'élève est promu « automatiquement » en fonction de ses notes de 6<sup>e</sup> primaire, soit il peut demander une dérogation, ce qui est très fréquemment le cas. Dans les collèges à niveaux et options, la première mesure d'orientation s'effectue un an après l'entrée au secondaire I. Bien que le niveau scolaire détermine aussi de manière prépondérante l'orientation, la vision des élèves est peut-être davantage influencée par la prise en compte de « l'après-Cycle d'orientation », plus proche et dont les enjeux apparaissent plus clairement. Mais, plus que le report de la première orientation, c'est l'organisation des degrés 8 et 9 qui semble avoir un impact, en proposant des niveaux et des options en partie découplés entre eux<sup>9</sup>. L'orientation n'entraîne plus un choix global mais la définition et la négociation d'un profil différencié.

---

<sup>8</sup> Des réorientations vers des sections ou profils plus exigeants scolairement existent, mais elles sont notablement moins nombreuses.

<sup>9</sup> En effet, alors que dans le système des sections les orientations sont globales (sections), dans le système à niveaux et options elles sont sectorielles : l'élève est orienté dans un niveau pour l'allemand, pour les mathématiques et il choisit une option spécifique (latin, science, anglais ou technique). Ces trois décisions sont, en principe, indépendantes les unes des autres.

Une fois la première orientation effectuée, les deux systèmes apparaissent aux élèves comme relativement « figés ». En particulier, l'accès à une section ou à un profil d'étude scolairement plus exigeant est perçu, par les élèves susceptibles d'en profiter, comme difficile quel que soit le système.

Concernant les cursus scolaires, s'ils sont comparables sur un plan général, quelques modalités les distinguent. Dans les collèges à niveaux et options, le redoublement est légèrement moins fréquent durant les trois années du Cycle d'orientation que dans le système à sections ; les élèves s'orientent, au secondaire II, plus souvent vers la filière gymnasiale ou les degrés préparatoires, et moins vers les filières professionnelles ; le redoublement ou le changement d'orientation au début des formations postobligatoires est légèrement plus fréquent. Le système à niveaux et options retarde ainsi bien la sélection scolaire, mais il ne la diminue pas. Elle est, pour certains élèves, reportée au début des formations postobligatoires.

#### **1.4 Des opinions plus contrastées que les faits observés**

Bien que peu de différences apparaissent entre les deux systèmes du point de vue de la réussite et de l'orientation des élèves, les opinions des différents acteurs et partenaires de l'école sont en décalage avec les résultats précédents et nettement plus contrastés en fonction de la situation de chacun.

En cas de généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène, les parents dont l'enfant fréquente (ou va fréquenter pour les parents de 6<sup>e</sup> année) un collège à sections craignent dans leur majorité un abaissement général du niveau de compétences des élèves. Cette crainte, si elle n'est pas relayée avec la même intensité, n'est pas non plus clairement démentie par les parents dont l'enfant est affilié à une classe hétérogène. Ces derniers sont en effet très partagés sur ce point, la moitié d'entre eux s'associe à cette critique tandis que l'autre la rejette. Les réactions des enseignants du Cycle d'orientation sont plus dépendantes de leurs expériences professionnelles : ceux qui travaillent dans une classe hétérogène rejettent largement l'idée que cette dernière affecte négativement le niveau des élèves alors que cette opinion rencontre l'approbation d'une majorité d'enseignants des collèges à sections. Malgré des résultats quasi identiques, l'hétérogénéité ne semble pas convaincre la majorité des parents et enseignants extérieurs à ce système quant à sa capacité de développer les apprentissages des élèves, ni même une moitié des parents d'élèves dont les enfants fréquentent une classe hétérogène. Seuls les enseignants des classes hétérogènes sont largement persuadés de l'égal rendement de l'enseignement en classe hétérogène et en sections. Ils expriment ainsi un avis plus proche de ce qui peut réellement être observé dans les faits. Si donc la classe hétérogène n'entraîne pas un déficit global de formation pour les élèves, elle reste l'objet auprès des autres enseignants et des parents d'élèves d'une suspicion qui n'est manifestement pas levée, malgré plus de 25 ans d'existence à Genève.

En revanche, la 7<sup>e</sup> hétérogène est généralement considérée comme une structure facilitant le passage au secondaire I, notamment parce qu'elle permet un temps d'observation plus long, qu'elle donne aux élèves la possibilité de s'adapter aux exigences du Cycle d'orientation et, en fin de compte, rend l'orientation plus fiable. C'est en effet la configuration d'opinions que nous retrouvons le plus fréquemment, chez les parents d'élèves, chez les enseignants (du Cycle d'orientation et de 6<sup>e</sup> primaire<sup>10</sup>) et, lorsque ce domaine a été abordé, au sein des équipes de direction. Des nuances existent : de nouveau, les approbations sont plus fréquentes parmi ceux qui vivent d'une manière ou d'une autre la classe hétérogène. Il semble néanmoins se dégager un relatif accord pour créditer la 7<sup>e</sup> hétérogène d'un satisfecit dans sa capacité à conduire la première orientation des élèves. La seule réserve rencontrée dans les collèges à sections, chez bon nombre d'enseignants, d'équipes de direction et, dans une moindre mesure, de parents d'élèves, est un certain sentiment de perte de temps (une année plus tard les orientations seraient en fait les mêmes) et d'illusion (on laisserait trop longtemps croire aux élèves que toutes les orientations sont possibles).

---

<sup>10</sup> L'échantillon des enseignants de 6<sup>e</sup> primaire ne prétend pas à une représentativité statistique.

## **2. L'intégration scolaire et sociale des élèves**

Une des justifications avancées habituellement en faveur de la classe hétérogène est sa capacité à permettre une meilleure intégration scolaire et sociale des élèves, en évitant de les maintenir durant l'ensemble du temps d'enseignement dans des sections qui ne regroupent que des élèves scolairement « plutôt semblables » ; elle favoriserait ainsi davantage l'échange et la coopération entre élèves de niveaux différents. Cette amélioration bénéficierait à tous, mais plus particulièrement aux élèves orientés dans les sections Générale ou Pratique, qui se retrouvent regroupés entre élèves en difficulté.

### **2.1 Une bonne intégration des élèves que ce soit en classe hétérogène ou dans les sections**

En résumant ce que les élèves décrivent sur ces aspects de la vie scolaire, nous retiendrons comme principal résultat le fait que les relations sociales entre élèves et l'intégration à l'école (climat de classe et de travail, nature des relations entre pairs, collaboration, vision de leur situation scolaire et de celles de leurs camarades) sont très similaires dans les deux structures du Cycle d'orientation (et par ailleurs plutôt de bonne qualité). Les élèves vivent l'école de manière quasi identique, dans la structure à sections ou dans une classe hétérogène. L'expérience scolaire des élèves, y compris dans ses aspects relationnels évoqués ici, n'est pas (ou très peu) liée à la structure à laquelle ils sont affectés ; en revanche, elle l'est clairement à leur niveau scolaire (les bons élèves ne décrivent pas leur vie scolaire de la même manière que ceux qui ont des difficultés).

Cette relative similitude tient probablement au fait que la référence prise par les élèves pour juger de la qualité de leurs relations sociales est la classe, non la structure dans laquelle celle-ci s'insère. Or, comme nous l'avons vu, toutes les classes sont relativement hétérogènes. La structure intervient pour moduler cette hétérogénéité, la rendant maximale dans les classes indifférenciées des collèges à niveaux et options, la restreignant dans les sections Générale et Pratique. Dans ce dernier cas, il faut souligner que la structure opère objectivement une ségrégation à la fois sociale et scolaire, empêchant des relations directes et fréquentes entre les deux catégories d'élèves distinguées par l'école. Il est possible finalement de considérer la classe hétérogène comme un espace d'apprentissage et de relations réussissant l'intégration de tous les élèves tout en évitant le recours à une sélection préalable<sup>11</sup>.

### **2.2 Quelques nuances dans les rapports entre élèves selon la structure scolaire**

De légères différences sont néanmoins perceptibles, mais elles doivent être lues à l'aune de ce constat de similitude globale.

La première différence a trait au climat de la classe. Dans les classes hétérogènes il se produit, selon les élèves, en moyenne davantage de disputes que dans les classes à sections, ce qui peut être interprété comme l'expression d'une ambiance de classe plus conflictuelle. De telles disputes sont également signalées dans les classes à sections, mais il faut relever que ce phénomène est très variable selon la section. Il est fortement présent dans les classes de Générale et de Pratique, alors que dans celles de Latine et Scientifique le climat paraît particulièrement serein. Dans les classes hétérogènes, les conflits entre élèves sont à la fois dilués dans toutes les classes, et, dans l'ensemble, un peu plus présents.

---

<sup>11</sup> Lors de recherches sur le même thème faites, dans les années 70, au début de l'introduction des classes hétérogènes en 7<sup>e</sup> au collège de Budé, un résultat comparable avait été mis en évidence, montrant la similitude des collaborations entre élèves, mais sur des bases élargies dans le cadre des classes hétérogènes. On constate notamment dans cette étude que comparativement aux élèves des classes hétérogènes, « on trouve les mêmes dispositions à la collaboration chez leurs camarades du Marais (...), mais la structure même de l'école (sections homogènes sur le plan des niveaux scolaires et sociaux) limite les possibilités de contacts entre élèves de catégories différentes ». Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire (1977). *Réforme II. Résumé des travaux du centre de recherches psychopédagogiques*, Genève : Département de l'instruction publique (p. 12).

D'autre part, les élèves de 7<sup>e</sup> Générale et de Pratique apprécient en majorité de se trouver scolarisés dans un milieu adapté à leurs compétences scolaires. Ces sections semblent représenter un environnement favorable, proposant un enseignement adapté à leur niveau scolaire. Cependant, les élèves perçoivent clairement que cette adaptation de l'enseignement se paye par une limitation de leurs possibilités d'orientation ultérieures ; ils sont ainsi bien conscients de la position de leur filière dans la hiérarchie scolaire. Les élèves plutôt faibles des classes hétérogènes semblent avoir une image de soi en tant qu'élève moins bonne que ceux des sections Générale et Pratique. On peut y voir un effet de concurrence : dans les classes hétérogènes la comparaison immédiate avec de meilleurs élèves rend les écarts plus visibles et influence davantage la manière dont les élèves se perçoivent. Toutefois, les élèves plutôt faibles des classes hétérogènes apprécient davantage le travail en groupe et considèrent qu'ils apprennent mieux en collaboration avec d'autres, montrant ainsi qu'ils tirent profit de la stimulation et du travail avec des élèves de meilleur niveau scolaire. D'ailleurs, ils se déclarent plus souvent en faveur de la suppression des différenciations externes<sup>12</sup>.

### **2.3 Intégration des élèves et collaboration en classe hétérogène : des opinions plutôt favorables**

La plupart des acteurs et partenaires de l'école consultés dans les différentes enquêtes semblent assez d'accord pour créditer la classe hétérogène de certaines qualités en matière d'amélioration des relations sociales des élèves en classe, ainsi que pour souligner sa bonne capacité d'intégration des élèves quels que soient leurs niveaux scolaires. Les parents d'élèves d'abord qui voient majoritairement dans la classe hétérogène un progrès dans ce domaine : ils relèvent notamment l'accroissement de la collaboration et de l'entraide entre élèves de niveaux différents en évitant le cloisonnement des élèves en difficulté dans des classes spécifiques, ainsi qu'une facilitation de l'intégration scolaire et sociale d'élèves issus de milieux sociaux différents. Les enseignants du Cycle d'orientation ensuite qui expriment des opinions proches, bien qu'avec des nuances plus importantes selon le système dans lequel ils travaillent. Les enseignants de 6<sup>e</sup> primaire partagent cet avis dans leur grande majorité. Les équipes de direction enfin qui se prononcent dans le même sens, tout en précisant que, selon elles, le problème de la mise à l'écart des élèves faibles dans des sections adaptées (c'est le principal problème qu'ils ont soulevé quant à l'intégration des élèves) ne se pose pas tellement au 7<sup>e</sup> degré, mais plutôt aux degrés 8 et 9. Tout le monde semble donc plutôt d'accord pour reconnaître à la classe hétérogène sa capacité d'organiser l'enseignement dans un cadre relationnel favorable à l'ensemble des élèves.

### **3. La 7<sup>e</sup> hétérogène pour différents types d'élèves**

Après avoir passé succinctement en revue quelques résultats globaux relatifs à la problématique de la 7<sup>e</sup> hétérogène, il convient de poser, de manière plus détaillée, la question de savoir ce que fait la 7<sup>e</sup> hétérogène à différents types d'élèves. Dans cette optique, nous avons distingué deux types d'élèves. D'une part, ceux que nous appellerons les élèves « moyens/forts ». Il s'agit des élèves sans difficultés scolaires particulières, ceux qui, dans le système à sections sont orientés dans les sections Latine ou Scientifique. D'autre part, les élèves « plutôt faibles », qui ont rencontré des difficultés, à l'école primaire ou dès le début du secondaire I et dont les compétences scolaires sont peu assurées. Ces élèves correspondent à ceux qui fréquentent les sections Générale et Pratique dans le système à sections.

Ce découpage nous semble pertinent dans la mesure où il reproduit le découpage actuel des sections, dans lequel les élèves moyens/forts constituent environ les trois quarts des effectifs d'une volée et les élèves plutôt faibles environ un quart. Le poids démographique des sections donne d'ailleurs une indication sur la nature des comparaisons qui suivent. Il s'agit de qualifier la classe « intégralement » hétérogène par rapport à un système à sections composé d'une voie scolaire « normale » (la Latino-scientifique regroupant la grande majorité des élèves) et déjà largement hétérogène, de laquelle a été

---

<sup>12</sup> Nous reviendrons sur cette question dans la partie 5 de ce document.

retranchée une minorité d'élèves présentant des difficultés scolaires à des degrés divers et qui constitue la seconde filière (les sections Générale et Pratique).

A ces deux types d'élèves, nous avons ajouté une troisième catégorie que nous appelons les élèves « en grande difficulté ». Il s'agit d'élèves en situation de fort décalage avec les attentes du Cycle d'orientation, pour qui l'environnement scolaire général proposé par l'école ne semble pas adéquat. Il paraît nécessaire de les considérer à part, car tant les enseignants que les équipes de direction du Cycle d'orientation ont fait état des problèmes particuliers qu'ils poseraient en cas de généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène. Leur situation soulève clairement la question des limites de la capacité d'intégration du Cycle d'orientation.

### **3.1 Les élèves « moyens/forts »**

La réussite scolaire, mesurée sur la base d'épreuves communes, ne diffère généralement pas pour les élèves moyens/forts, selon qu'ils sont scolarisés en 7<sup>e</sup> dans un collège à sections ou dans une classe hétérogène. Nous l'avons déjà évoqué, les performances des élèves tant globalement que pour cette catégorie particulière sont pratiquement identiques dans les deux systèmes. L'effet de la classe hétérogène sur le niveau moyen de compétence des élèves moyens/forts est probablement nul ; en d'autres termes, pour répondre à la question le plus souvent posée, la classe hétérogène en 7<sup>e</sup> n'entraîne pas, en toute hypothèse, de baisse du niveau scolaire des élèves moyens/forts comparativement aux sections existantes.

De même, les orientations de ces élèves suivies de la 7<sup>e</sup> année jusqu'au début des formations postobligatoires sont comparables quel que soit le système scolaire qu'ils ont fréquenté.

Rappelons les nuances déjà exposées et qui concernent plus particulièrement cette catégorie d'élèves. Les élèves moyens/forts des collèges à niveaux et options discutent davantage la première orientation (en fin de 7<sup>e</sup>) avec leurs enseignants et la font reposer probablement sur une vision un peu plus prospective que les élèves orientés à la fin de la 6<sup>e</sup> année. Ils redoublent un peu moins durant le Cycle d'orientation (dans les collèges à sections, les redoublements sont surtout le fait d'élèves de Latine, Scientifique et Moderne). Ils s'orientent au secondaire II un peu plus fréquemment dans la filière gymnasiale et ils sont un peu moins nombreux à poursuivre au degré suivant la formation commencée au 10<sup>e</sup> degré (dans une proportion qui compense le moindre redoublement durant le Cycle d'orientation).

Concernant l'expérience scolaire des élèves moyens/forts<sup>13</sup>, il apparaît qu'elle ne diffère pas sensiblement selon qu'ils sont affiliés à une classe hétérogène ou à une section Latine ou Scientifique. Cependant il faut rappeler que le climat dans les classes Latine et Scientifique semble plus serein que dans les classes hétérogènes : cette structure expose ainsi davantage les élèves moyens/forts par rapport à leurs camarades des sections Latine ou Scientifique qui sont préservés en partie des situations conflictuelles concentrées dans les filières Générale ou Pratique.

Par ailleurs, les élèves moyens/forts des classes hétérogènes disent davantage s'ennuyer durant les cours que les élèves des sections Latine et Scientifique. Cette différence est néanmoins à apprécier plus globalement. Les élèves moyens/forts des deux systèmes sont relativement nombreux à déclarer s'ennuyer parfois (plus rarement souvent) parce qu'ils apprennent plus vite que les autres (environ 4 élèves sur 10 dans les sections Latine et Scientifique et environ 5 sur 10 pour les élèves moyens/forts des classes hétérogènes). C'est probablement un effet difficilement contournable d'un enseignement collectif s'adressant à des élèves aux intérêts multiples (ce qui mobilise les uns n'est pas forcément ce qui intéresse les autres) : une organisation différenciée du travail des élèves peut probablement limiter cet ennui, mais le limiter seulement. L'ennui plus prononcé des élèves moyens/forts des classes hétérogènes peut être aussi un indice que l'enseignement dans ces classes n'est pas toujours dispensé selon des modalités qui permettent de solliciter suffisamment les meilleurs élèves.

---

<sup>13</sup> Par expérience scolaire nous entendons la manière dont les élèves perçoivent l'organisation du travail scolaire, son intérêt, sa difficulté, l'ambiance de classe, les diverses relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs, etc.

Si nous ne relevons que peu d'effets attribuables à l'organisation du 7<sup>e</sup> degré en classe hétérogène pour ces élèves, nous constatons en revanche des craintes et des attentes notablement plus fortes de la part des différents acteurs et partenaires de l'éducation.

En ce qui concerne les parents, ils pensent certes que les bons élèves peuvent progresser dans leurs apprentissages aussi en travaillant avec des camarades plus faibles. Ils sont toutefois une majorité à craindre que les meilleurs élèves soient insuffisamment sollicités dans une classe hétérogène, notamment parce que, selon eux, l'enseignement ne peut être suffisamment adapté aux différences entre élèves. Il y a là clairement un souci partagé par les parents d'élèves fréquentant une classe à sections (surtout si leur enfant est en Latine ou Scientifique) et par les parents d'élèves qui ont l'expérience de la classe hétérogène. Même si dans l'ensemble la classe hétérogène est perçue de façon relativement positive par les parents, elle comporte cependant, selon eux, le risque que les meilleurs élèves ne progressent pas assez vite. Avec des nuances toutefois : les parents d'élèves de classes hétérogènes sont moins sévères que les autres dans leurs jugements et tendent à valoriser le système que fréquente leur enfant.

Quant aux enseignants du Cycle d'orientation, ils ont sur cette question des points de vue moins consensuels. Ceux qui interviennent dans les classes à sections pensent aussi, et plus encore que les parents, que les meilleurs élèves seraient insuffisamment sollicités dans une classe hétérogène, alors que ceux qui ont l'expérience de la classe hétérogène n'expriment pas cette préoccupation, tout en étant relativement nombreux (environ 40 %) à déclarer que la différenciation y est encore insuffisante. On notera enfin que la sollicitation insuffisante des meilleurs élèves figure parmi les rares arguments avancés par les quelques enseignants de 6<sup>e</sup> primaire qui rejettent l'idée d'une généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène.

Ces craintes concernant les bons élèves sont-elles fondées ou totalement surestimées, si l'on se réfère à leurs performances et leurs orientations ? Dans nos analyses se rapportant aux orientations et à l'expérience scolaire des élèves, nous avons distingué les élèves moyens/forts des élèves plutôt faibles (selon le critère exposé ci-dessus). Lorsque les parents et enseignants parlent des bons élèves, il est possible qu'ils ne se réfèrent pas exactement à cette population, mais la comprennent de manière plus restrictive (les meilleurs élèves des sections Latine et Scientifique, par exemple). Aussi ces deux référentiels ne se recouvrent-ils pas complètement.

Nous avons donc poussé plus loin nos analyses en les faisant porter sur les meilleurs élèves des deux systèmes, définis comme ceux qui se situaient grosso modo dans le quart supérieur des 6<sup>e</sup> primaires selon les épreuves cantonales. Cette étude donne des résultats semblables à ceux obtenus pour le groupe moyen-fort ; elle montre des niveaux de réussite tout à fait comparables dans les deux structures et un taux de satisfaction à l'égard du Cycle d'orientation pratiquement identique. Ce résultat est par ailleurs corroboré par d'autres recherches qui se sont faites ailleurs sur ce thème ; celles-ci attestent généralement que si des différences apparaissent parfois au détriment des bons élèves des groupements hétérogènes, elles sont de faible ampleur.

### **3.2 Les élèves « plutôt faibles »**

Dans quelle mesure la classe hétérogène a-t-elle des effets spécifiques sur les performances scolaires des élèves plutôt faibles, c'est-à-dire ceux qui arrivent au Cycle d'orientation marqués par des difficultés scolaires antérieures (et sans doute encore actuelles) ? La réponse est la même que pour les élèves moyens/forts. Les performances de ces élèves, mesurées sur la base des épreuves communes du Cycle d'orientation, ne diffèrent pas selon qu'ils sont en Générale (les élèves de Pratique n'ont pas toujours passé les mêmes épreuves communes) ou dans une classe hétérogène.

En ce qui concerne la carrière scolaire des élèves plutôt faibles, le processus d'orientation-sélection durant le secondaire I et jusqu'au début des formations du secondaire II est globalement identique qu'ils aient passé par le système à sections ou par la structure à niveaux et options. Toutefois le report d'une année de la première mesure d'orientation mène à une prise de décision davantage influencée par les enseignants, mais relevons que pour ces élèves l'orientation en 8<sup>e</sup> est plus contrainte que choisie étant donné leurs difficultés scolaires. D'ailleurs, l'accès à une section ou à un profil (de

niveaux et d'options) plus exigeant scolairement et offrant une gamme de débouchés plus large après le Cycle d'orientation, s'il est généralement souhaité, est en revanche perçu par les élèves eux-mêmes comme difficilement réalisable aussi bien dans un système que dans l'autre.

Les élèves plutôt faibles décrivent leur expérience scolaire de manière semblable, qu'ils soient dans une classe hétérogène ou dans une section Générale ou Pratique, avec toutefois quelques nuances. Bien qu'ils se disent plutôt satisfaits d'être dans une section qui leur propose un enseignement adapté à leur niveau, les élèves de Générale et de Pratique considèrent que leur classe est souvent perturbée sur le plan de la discipline et sont conscients de se trouver dans une filière qui limite leurs choix ultérieurs. L'expérience des élèves plutôt faibles des classes hétérogènes est un peu différente. Ils sont, en classe, au contact permanent d'élèves ayant de meilleures performances scolaires qu'eux. Ces contacts sont appréciés pour le travail en groupe, mais affecte négativement aussi l'image que certains élèves ont d'eux-mêmes.

En outre, le jugement que les élèves plutôt faibles portent sur la difficulté du 7<sup>e</sup> degré varie selon la structure. En classe hétérogène, ils sont les deux tiers à trouver la 7<sup>e</sup> année plus difficile que la 6<sup>e</sup> alors que près de la moitié des élèves des sections Générale et Pratique trouvent la 7<sup>e</sup> année aussi facile ou plus facile que la 6<sup>e</sup>. Cette différence d'appréciation tendrait à confirmer que la classe hétérogène propose à ces élèves un cadre d'enseignement peut-être plus exigeant (l'enseignement, dans ses contenus et dans ses rythmes est le même pour tous) et à l'intérieur duquel ils sont plus fortement sollicités, mais qui est moins ciblé sur leur niveau scolaire (ils y ont plus de difficultés et sont davantage sous la pression directe d'élèves plus performants).

Les opinions des acteurs et partenaires de l'école sont, là aussi en décalage avec les observations. Ce qui dans les faits et dans l'expérience rapportée par les élèves est de l'ordre de la nuance se traduit chez eux par des opinions nettement plus tranchées.

Pour les parents, la 7<sup>e</sup> hétérogène est perçue d'une manière générale comme susceptible d'améliorer les conditions scolaires des élèves en difficulté, dans la mesure où elle évite de les cantonner dans des classes spécifiques, et d'influer ainsi négativement sur leur motivation et leurs perspectives scolaires. Les parents expriment bien un doute sur la capacité d'adaptation de l'enseignement aux élèves faibles ; en fait, il s'agit du même type de crainte que celle exprimée pour les bons élèves, mais de manière moins accentuée. Toutefois, pris globalement, les parents dont l'enfant est dans une classe hétérogène soulignent le caractère bénéfique de celle-ci pour les élèves en difficulté.

Relevons que les parents qui ont un enfant en section Générale ou Pratique ou les parents dont l'enfant a des résultats scolaires jugés moyens ou insuffisants penchent clairement en faveur de l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup>. En faisant plus fréquemment le choix de la non-différenciation externe, ils marquent leur préférence pour une différenciation pédagogique interne à la classe, plutôt que pour la mise en place d'une filière conçue spécifiquement pour s'adapter aux difficultés scolaires de leur enfant. Ces parents notifient probablement par ces positions leur refus de voir les possibilités d'orientations ultérieures de leur enfant se restreindre (ou devenir plus improbables). Ils expriment ainsi l'espoir (peut-être illusoire dans certains cas) que le report de la première mesure d'orientation-sélection permettra à leur enfant de profiter de cette nouvelle étape de la scolarité pour combler certains retards accumulés durant l'école primaire. Ils semblent également contester de cette façon la légitimité d'une sélection aussi précoce ou critiquer les critères qui guident cette sélection. L'existence des sections Générale et Pratique est ainsi clairement remise en cause par les parents des élèves qui les fréquentent (ou vont les fréquenter) et les classes hétérogènes sont très favorablement perçues par les parents d'élèves en difficulté qui les fréquentent (ou vont les fréquenter).

Les enseignants du Cycle d'orientation expriment de nouveau des avis différents. S'ils enseignent dans un collège à sections, la classe hétérogène ne semble pas, pour la majorité d'entre eux, adaptée aux élèves en difficulté. S'ils enseignent dans des classes hétérogènes, ils déclarent à une large majorité que la classe hétérogène présente des capacités d'adaptation suffisantes pour intégrer des élèves ayant des difficultés scolaires. Pour les enseignants de 6<sup>e</sup> primaire, c'est bien aux élèves plutôt faibles que la 7<sup>e</sup> hétérogène apporterait le plus grand bénéfice, notamment en accordant avant les premières mesures d'orientation un temps de maturation plus long et un changement d'environnement scolaire avant la première orientation. Par ailleurs, toutes les catégories d'enseignants tombent d'accord sur l'effet

d'entraînement bénéfique pour les élèves faibles, par la coexistence dans une même classe d'élèves de niveaux différents.

Les enseignants du Cycle d'orientation ont été amenés à se prononcer sur l'évolution des différences entre élèves moyens/forts et élèves plutôt faibles durant le 7<sup>e</sup> degré, différences portant sur les compétences scolaires, mais aussi sur l'attitude vis-à-vis de l'école et du travail. Si tous remarquent que les différences entre ces deux types d'élèves s'accroissent durant l'année, et plus fortement lorsqu'il s'agit des compétences scolaires, les enseignants des classes hétérogènes signalent un accroissement moins fort que ceux des collèges à sections, perception qui pourrait être un indice de l'effet intégrateur de la classe hétérogène.

Pour les équipes de direction des collèges ayant un 7<sup>e</sup> degré hétérogène ainsi que pour les quelques collèges à sections favorables à la généralisation de l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup>, le sentiment dominant est que la classe hétérogène offre aux élèves en difficulté un cadre d'enseignement identique à celui offert aux autres élèves et, de fait, leur propose davantage d'opportunités d'apprentissage, potentiellement au moins. En revanche, la majorité des équipes de direction des collèges à sections expriment avant tout la crainte de perdre la possibilité de construire un environnement scolaire adapté aux élèves en difficulté et de ne plus être à même de soutenir leurs apprentissages de manière adéquate.

De nouveau, le tableau ainsi brossé par les parents et les enseignants doit être nuancé, si l'on se réfère à nos analyses sur la réussite et l'évolution des élèves des deux systèmes. Globalement, la classe hétérogène n'entraîne comparativement pas de modification des performances scolaires, ni des orientations, des élèves plutôt faibles. Ces orientations, dans un système comme dans l'autre sont davantage subies que choisies. Si, dans les sections Générale et Pratique, les élèves relèvent plutôt positivement l'existence d'un environnement scolaire adapté, et si, pour une bonne partie d'entre eux, la 7<sup>e</sup> apparaît comme une année facile, ils ont bien conscience de leur position dans la hiérarchie scolaire. Parallèlement, si les élèves plutôt faibles des classes hétérogènes vivent les mêmes conditions scolaires que tous les autres élèves (et d'une manière assez positive), et s'ils semblent profiter des collaborations qu'elle permet, ils relèvent aussi l'exigence que requiert cette égalité de traitement, et certains la payent par un sentiment accru de dévalorisation. D'une certaine manière, les enseignants, les membres des équipes de direction et les parents reflètent bien ce dilemme, en l'accentuant selon leurs intérêts et leur expérience propre.

### **3.3 Les élèves « en grande difficulté »**

Il semble nécessaire de considérer à part les élèves en grande difficulté. Bien qu'ils soient peu nombreux, ils obligent à regarder d'une manière particulière la structure du 7<sup>e</sup> degré, notamment sous l'angle de sa capacité d'intégration. En effet, l'environnement scolaire, quel qu'il soit, semble peu adapté à leur situation, en fort décalage avec les attentes et exigences du Cycle d'orientation.

Cette catégorie relativement floue d'élèves en grande difficulté comprend d'une part des élèves qui sont en « rupture scolaire » pour des motifs qui ne tiennent d'ailleurs pas uniquement à leur scolarité (difficultés sociales ou familiales par exemple) et qui n'ont pas les prérequis nécessaires pour affronter les exigences de la 7<sup>e</sup> ; d'autre part des élèves non promus de 6<sup>e</sup> primaire avec des notes très insuffisantes ou, dans certains cas, provenant des classes spécialisées de l'école primaire qu'on a décidé d'intégrer en 7<sup>e</sup> année du Cycle d'orientation pour des raisons diverses (d'âge notamment).

Dans son évolution, le Cycle d'orientation a intégré une part de plus en plus importante d'élèves qui auparavant relevaient d'écoles ou de filières spécialisées. De même, par le jeu des dérogations à l'entrée en 7<sup>e</sup> année, de plus en plus d'élèves sont admis au Cycle d'orientation alors qu'ils ne sont pas promus en fin de 6<sup>e</sup> primaire (c'est le cas, par exemple de la majorité des élèves de la section Pratique). Autrefois, une partie de ces élèves étaient intégrés dans une classe spécialisée du Cycle d'orientation (de Développement, d'Observation, de Reconversion ou de Fin de scolarité, selon les époques). Il ne subsiste actuellement de ce type de filière que quelques classes ateliers en 9<sup>e</sup> qui n'accueillent, de façon sélective, que des élèves à fort retard scolaire et pour lesquels toute autre solution a dû être écartée.

Nos enquêtes montrent que les élèves en grande difficulté posent un problème d'adaptation quelle que soit la structure du 7<sup>e</sup> degré (sections ou classes hétérogènes). Cependant, selon les propos des équipes de direction et des enseignants (toutes structures confondues), la généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène va poser la problématique de leur intégration au Cycle d'orientation de façon un peu plus cruciale. Actuellement, ces élèves sont le plus souvent, dans le système à sections, en Pratique, dans des classes à effectifs très réduits où une prise en charge quasi individuelle semble possible. L'orientation de ces élèves est traitée de cas en cas ; il semble notamment que certains de ces élèves soient intégrés dans des classes de Pratique afin de leur éviter de se retrouver dans une classe hétérogène, malgré le fait qu'ils habitent dans une zone leur attribuant normalement une telle orientation.

De l'avis de tous (équipes de direction, enseignants du Cycle d'orientation et de 6<sup>e</sup> primaire), la classe hétérogène trouve une limite dans sa capacité à intégrer de tels élèves. La distance paraît trop grande entre leur situation et celle des élèves d'une classe hétérogène moyenne. Il semble donc indispensable de trouver une solution d'encadrement adaptée à ces élèves. Il s'agirait de développer, conjointement à l'introduction des classes hétérogènes en 7<sup>e</sup> année, des moyens de prise en charge particuliers, sans pour autant reconstruire une filière spécialisée, sous peine d'avoir un effet totalement contraire aux objectifs poursuivis, à savoir le gonflement d'une filière spécialisée pour les élèves trop difficilement intégrables dans une classe hétérogène. Le modèle de référence pourrait être le système d'appui pédagogique intégré (*sostegno pedagogico*) mis en place au Tessin au niveau de la *scuola media*.

Relevons encore que le problème évoqué ici ne concerne pas de la même manière l'ensemble des établissements du Cycle d'orientation. Etant donné les différences de zones de recrutement, certains établissements comptent un nombre d'élèves dans cette situation nettement plus important que d'autres. Cela pose aussi la question de la généralisation de cette réforme dans les établissements évoluant dans des contextes sociaux très différents (voir partie 6).

#### **4. Les pratiques pédagogiques qui permettent de faire face à la diversité des élèves en classe**

Dans une classe hétérogène, par définition, mais aussi dans les classes à sections, l'enseignant se trouve confronté à une diversité de niveaux de compétences. La différenciation pédagogique, comme moyen privilégié de gérer cette diversité, est actuellement omniprésente dans le discours scolaire.

Tous les acteurs et partenaires de l'école ont été interrogés sur ce qu'ils pensaient de la nécessité et des limites d'une différenciation de l'enseignement en classe hétérogène ; par ailleurs, les enseignants du Cycle d'orientation ont également été amenés à décrire leurs pratiques pédagogiques actuelles.

Pour les enseignants des collèges à niveaux et options, la différenciation pédagogique à l'intérieur de la classe paraît largement plus efficace que la différenciation par les sections. Ils sont convaincus qu'elle permet d'adapter l'enseignement à tous les élèves et d'exploiter la diversité des compétences, sans pour autant abaisser le niveau d'exigences. De leur côté, les enseignants des collèges à sections craignent les effets négatifs de la classe hétérogène aussi bien sur les bons élèves que sur les élèves faibles. Reste que la plupart des enseignants admettent que la 7<sup>e</sup> hétérogène incite à diversifier les méthodes d'enseignement.

Les directions des collèges à niveaux et options insistent aussi sur la nécessité d'une différenciation de l'enseignement pour que tous les élèves profitent de l'hétérogénéité, sans pour autant dire comment la différenciation s'opère concrètement. Une des seules mesures évoquées est la différenciation de l'évaluation, qui permet d'éviter le découragement des élèves faibles. Les directions des collèges à sections se montrent quant à elles réservées sur la capacité du corps enseignant à diversifier l'enseignement, tout en soulignant la forte demande de formation en ce domaine (la même demande est formulée dans les collèges à niveaux et options). Cette demande traduit à la fois un intérêt pour le thème de la différenciation et l'anticipation d'un besoin.

Les enseignants de 6<sup>e</sup> primaire, et notamment ceux des écoles en rénovation, se montrent assez sceptiques sur la mise en œuvre, au Cycle d'orientation, de pratiques de différenciation, alors que l'introduction de telles pratiques est pour eux la condition *sine qua non* d'une généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène. Ce scepticisme est lié à leur propre expérience d'enseignement : la différenciation

suppose, selon eux, une bonne connaissance des élèves qui leur est possible puisqu'ils les côtoient de façon presque continue. Ce n'est pas le cas des enseignants du Cycle d'orientation qui ne voient leurs élèves que dans le cadre restreint d'une discipline particulière (parfois plusieurs) pendant des périodes relativement courtes.

Les parents d'élèves ne sont pas moins sceptiques sur la possibilité d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves dans les classes hétérogènes. Ceux dont les enfants sont dans des sections le sont plus encore. Ce scepticisme se traduit surtout, chez les parents des milieux les plus favorisés dont les enfants sont généralement dans les filières les plus exigeantes, par la crainte que les bons élèves ne soient pas assez stimulés dans une classe hétérogène, alors que les parents de milieu plus populaire pensent plutôt que les enseignants n'ont pas suffisamment de temps pour se consacrer aux élèves en difficulté.

Les pratiques d'enseignement déclarées en premier par les enseignants sont essentiellement des pratiques « classiques » et diffèrent peu selon la structure. Ainsi, tant dans les collèges à niveaux et options que dans les collèges à sections, la majorité des enseignants disent adapter leur enseignement au niveau moyen de la classe, utiliser des approches et un matériel diversifiés pour aborder une même notion, aménager des temps de travail individuel et faire travailler les élèves par deux.

Toutefois, certaines pratiques plus directement liées à la prise en compte des différences de compétences entre élèves et à la différenciation de l'enseignement sont plus fréquemment évoquées par les enseignants des collèges à niveaux et options. Ce sont d'une part des pratiques qui se rapportent à la gestion des différences sur un plan général (collaborations entre élèves forts et élèves faibles, prise en compte dans l'évaluation des progrès des élèves) et, d'autre part, des pratiques impliquant la centration sur l'un ou l'autre des extrêmes (stimulation des bons élèves et soutien spécifique aux élèves faibles).

Quand il s'agit de recommander des pratiques en cas de généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène, les enseignants des collèges à niveaux et options mentionnent les stratégies qu'ils utilisent le plus fréquemment. Parmi celles-ci figurent en priorité l'exploitation de la diversité des niveaux au moyen du travail en groupes hétérogènes et l'utilisation d'approches et de matériel diversifiés pour aborder une même notion. Ces mêmes pratiques sont également jugées utiles par leurs collègues des sections, qui se préoccupent aussi de la prise en compte des niveaux extrêmes de la classe. En effet, ils pensent qu'il serait nécessaire de travailler de manière différenciée en proposant des activités d'approfondissement aux bons élèves et des exercices spécifiques aux élèves qui présentent des difficultés dans l'acquisition d'une notion particulière.

Quant aux élèves, ils apparaissent favorables à certaines formes de différenciation. Qu'ils appartiennent à un système ou à l'autre, ils estiment juste par exemple que l'on tienne compte dans l'enseignement des différences entre élèves : la majorité d'entre eux souhaitent que l'école s'occupe davantage et plus efficacement des élèves en difficulté. En revanche, quand on touche au problème de la « rétribution » de leur travail, c'est-à-dire à l'évaluation, les avis sont plus partagés. Pour les élèves, les différences de traitement ne doivent pas être trop visibles : adapter les barèmes semble encore acceptable (sauf pour les élèves moyens/forts des classes hétérogènes), mais différencier les épreuves est considéré comme injuste par une majorité. Ce sentiment d'injustice est encore plus fortement ressenti par les élèves des classes hétérogènes, qui ont sans doute connu une fois ou l'autre l'expérience de ce type de traitement différencié.

## 5. La structure du 7<sup>e</sup> degré

### 5.1 Position des acteurs

Équipes de direction, enseignants et parents d'élèves ont été questionnés sur la (les) structure(s) scolaire(s) qui leur sembla(en)t la(les) plus adéquate(s) pour le 7<sup>e</sup> degré. Trois résultats globaux peuvent être tirés de leurs réponses. Les différents acteurs préfèrent en majorité le système qu'ils connaissent (pour y travailler ou pour y envoyer leurs enfants). Ceux qui enseignent ou qui envoient leurs enfants dans des classes hétérogènes soutiennent davantage leur système que ceux qui sont concernés par le système à sections. Les premiers sont proportionnellement plus nombreux à trouver que leur structure est la mieux adaptée. La majorité de chaque catégorie d'acteurs ou de partenaires de l'école (équipes de direction, enseignants, parents, tant des collèges à sections que de ceux à niveaux et options) semble pouvoir trouver une possibilité d'accord autour d'un système conçu sur un principe de base d'hétérogénéité et comportant des modules de différenciations externes partiels (par exemple le regroupement d'élèves selon leur niveau pour une partie des heures attribuées à telle ou telle discipline, afin de consolider les apprentissages des élèves plus faibles ou de proposer des approfondissements et des compléments d'apprentissage pour les meilleurs)<sup>14</sup>.

En détaillant quelque peu ces prises de position, on constate que les équipes de direction des collèges à niveaux et options expriment clairement leur préférence pour la 7<sup>e</sup> hétérogène. La majorité des autres directions d'établissement souhaitent conserver les sections, mais une minorité d'entre elles serait favorable à l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup>. Les équipes de direction des collèges à sections n'ont toutefois pas émis, pour la plupart d'entre elles, d'opposition de principe à la 7<sup>e</sup> hétérogène. Certaines craignent cependant de perdre une série de conditions facilitant l'encadrement pédagogique des élèves, ce qui au bout du compte risque d'avoir des effets négatifs sur leur niveau d'apprentissage (particulièrement pour les élèves en difficulté). En fait, l'élément essentiel qui se dégage est que la 7<sup>e</sup> hétérogène ou à sections n'est pas le véritable enjeu. Les difficultés apparaissent essentiellement aux 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degrés, où les problèmes scolaires (de motivation et d'orientation) se concentrent sur la Générale et la Pratique. Nombreuses sont les équipes de direction de collèges à sections qui pensent que la structure actuelle des sections et les passerelles qui y sont associées sont suffisamment souples pour permettre, dès la 7<sup>e</sup> année, d'assurer la tâche d'orientation des élèves sans réduire les possibilités d'apprentissages.

Les enseignants du Cycle d'orientation qui travaillent déjà dans des classes hétérogènes plébiscitent fortement ce système alors que les enseignants des collèges à sections sont partagés entre la structure à sections actuelle et une structure alliant hétérogénéité et modules de différenciation sectorielle. Relevons qu'un tiers des enseignants des collèges à sections se prononcent tout de même pour une classe entièrement hétérogène. Si on cumule le nombre d'enseignants qui sont en faveur de l'hétérogénéité « intégrale » ou d'une structure hétérogène modulée par des différenciations sectorielles à certains moments, on peut déduire que, dans les collèges à sections, près de trois enseignants sur cinq pourraient accepter des classes hétérogènes en 7<sup>e</sup> pour autant que soient aménagés des moments de différenciation. Il n'en reste pas moins qu'une partie des enseignants dans les collèges à sections restent tout à fait opposés à une telle évolution, certains souhaitant même une organisation en sections plus homogènes qu'actuellement. Les enseignants de 6<sup>e</sup> primaire que nous avons interrogés sont assez clairement favorables à la 7<sup>e</sup> hétérogène, et ce d'autant plus s'ils enseignent dans des classes en rénovation dont la 7<sup>e</sup> hétérogène constitue, selon eux, une suite logique aux innovations du primaire.

En ce qui concerne les parents d'élèves, leur préférence va plutôt au système connu, sauf s'ils ont un enfant dans une section Générale ou Pratique : ils souhaitent alors majoritairement une classe hétérogène en 7<sup>e</sup>. Par ailleurs, les parents d'élèves seraient dans l'ensemble aussi favorables à une solution qui articule hétérogénéité et différenciation sectorielle. En outre, les opinions des parents sont en relation avec leur niveau social. Les parents dont les enfants sont en classes hétérogènes sont majoritairement en faveur de ce type de classes, mais encore plus s'ils appartiennent aux classes moyennes ou à des milieux peu favorisés. Les parents dont les enfants sont affectés à un collège à

---

<sup>14</sup> En annexe sont présentés quelques tableaux récapitulatifs des opinions des parents d'élèves et des enseignants (annexes 7 à 9).

sections, sont majoritairement opposés à l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup> s'ils appartiennent à des milieux sociaux favorisés ou à la classe moyenne, alors que s'ils relèvent de catégories sociales moins favorisées, ils approuvent l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup>, et ce d'autant plus s'ils sont de nationalité étrangère. Etant donné la relation qui existe entre sélection scolaire et différenciation sociale (les enfants issus de milieux peu favorisés ont plus fréquemment des difficultés à l'école et sont davantage exposés à la sélection scolaire), on peut dire que la classe hétérogène apparaît pour les parents de milieux modestes un moyen d'éviter une catégorisation tant scolaire que sociale à ce moment de la formation.

La question du choix de structure n'a pas été posée aux élèves. Cependant, une analyse des opinions qu'ils expriment donne quelques indications sur leur façon de voir la structure scolaire. D'une part, ils ne trouvent pas important de regrouper systématiquement tous les élèves ensemble (suppression des sections), mais ils rejettent également l'idée d'être en classe uniquement avec des élèves de même niveau. De plus, ils sont assez favorables à une organisation du travail scolaire qui se base sur la collaboration entre élèves et sur des mesures différenciatrices selon le niveau de chacun (particulièrement comme mesure de soutien aux élèves faibles). Cette ambiguïté (voire cette contradiction) dans leurs réponses peut être comprise comme une position collective moyenne, montrant un certain scepticisme face à l'hétérogénéité intégrale, mais en même temps une certaine préférence pour des conditions de travail permettant l'intégration d'élèves de niveaux différents. On peut considérer que la position des élèves est proche de celles de certains enseignants et parents, favorables à une solution combinant hétérogénéité et groupes de niveaux selon les moments. Rappelons en outre que les élèves plutôt faibles des classes hétérogènes sont les plus favorables à la suppression des différenciations externes (sections ou niveaux), comme d'ailleurs les parents d'élèves ayant des résultats scolaires médiocres ou insuffisants. Ces élèves montrent ainsi, et d'après leur expérience scolaire, leur préférence pour une non-sélection plutôt que pour un environnement scolaire spécifiquement adapté à leur niveau.

## 5.2 Quatre lectures possibles

Il est finalement possible de faire quatre lectures de cet ensemble d'opinions. La première consiste à prendre la mesure du désaccord entre la plupart des acteurs familiarisés avec le système de la 7<sup>e</sup> hétérogène et une majorité de ceux affiliés au système des sections. En particulier, les enseignants et équipes de direction des collèges à niveaux et options ne souhaitent clairement pas revenir à une forme de différenciation externe globale (sections), alors qu'une majorité des enseignants et des équipes de direction des collèges à sections reste opposée à l'hétérogénéité intégrale en 7<sup>e</sup> année, bien que de manière nuancée : une hétérogénéité modulée leur semblerait plus adéquate. Quelle que soit la structure dans laquelle ils travaillent (sections *versus* classes hétérogènes), enseignants et équipes de direction ont tendance à rejeter l'autre structure, et beaucoup plus nettement dans le cas de ceux qui travaillent dans des classes hétérogènes.

La deuxième lecture s'appuie sur le fait que les enseignants, équipes de direction et parents d'élèves qui vivent l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup> se révèlent en grande majorité satisfaits d'un tel système. La classe hétérogène semble donc convaincre ceux qui en font l'expérience. De ce point de vue sa généralisation serait alors susceptible d'entraîner une adhésion large des différents acteurs ou partenaires de l'école (d'autant qu'un certain nombre d'entre eux y adhèrent déjà).

La troisième lecture nous incite à penser que la solution à la question de la structure du 7<sup>e</sup> degré n'est peut-être ni la généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène ni le *statu quo* des sections, mais une sorte de moyen terme qui combinerait l'hétérogénéité pour la plupart des leçons et des moments de différenciation externe partiels (groupes de besoins par exemple). Une bonne part des acteurs des deux systèmes semble pouvoir se retrouver sur cette définition de structure, qui rappelle les propositions émises par la Direction générale du Cycle d'orientation, en 1995, dans son document des « Lignes de force » présentant un programme d'innovations structurelles et pédagogiques du Cycle d'orientation<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Direction générale du Cycle d'orientation (1995). *Le changement au Cycle d'orientation, une vision globale, trois lignes de force*. (Document interne). Ce document préconise notamment : « ..de repenser plus globalement l'organisation des regroupements, des différenciations et les relations entre l'homogénéité et l'hétérogénéité ; de rechercher des formes d'organisation plus souples et flexibles alliant des objectifs réellement équivalents dans

La quatrième lecture consiste à mettre en évidence le fait que les opinions des enseignants et des équipes de direction des collèges à niveaux et options, en faveur de leur système, sont plus radicales voire plus militantes que celles de leurs collègues des collèges à sections. Ils se sentent peut-être davantage concernés par cette problématique. Cela peut être aussi une réaction de type minoritaire : ils ont le souci de faire valoir leur expérience, qu'ils jugent positive. Mais il semble aussi que ces acteurs se réfèrent davantage à une philosophie scolaire basée sur la collaboration, l'intégration et l'entraide entre élèves, le recul du processus d'orientation-sélection et l'égalisation des chances de formation pour tous, philosophie que la classe hétérogène leur permet, à leur avis, de mettre largement en œuvre (c'est particulièrement clair dans les discours des équipes de direction). Ils considèrent alors clairement que tout autre système que la classe hétérogène constituerait un recul par rapport à l'idée qu'ils se font de leur mission d'éducation. En revanche, les enseignants des collèges à sections travaillent dans une structure scolaire dont les justifications (adaptation de l'enseignement, par différenciation externe globale, aux niveaux de compétence des élèves et définition des filières correspondant à des formations ultérieures) ne semblent plus résister à l'observation du fonctionnement actuel des sections (aujourd'hui on observe que les sections sont passablement hétérogènes<sup>16</sup> et que les orientations dans les filières postobligatoires des élèves de différentes sections se recouvrent largement<sup>17</sup>). Ils apparaissent en conséquence collectivement moins sûrs de la bonne structure à adopter et leur position correspond davantage à une certaine prévention contre l'hétérogénéité intégrale (sauf pour un tiers d'entre eux) qu'à un soutien des sections actuelles.

Deux autres éléments semblent influencer, en partie, la vision de la 7<sup>e</sup> hétérogène chez les enseignants et les équipes de direction du Cycle d'orientation. Le premier est relatif aux caractéristiques du public scolaire dans les différents établissements. Pour les personnes qui travaillent dans les collèges à sections, les préférences en matière de structure sont modulées en fonction de la zone de recrutement de l'établissement. Plus le collège couvre une zone de recrutement située dans des quartiers comptant une forte proportion d'élèves issus de milieux peu favorisés (qui éprouvent, en moyenne, davantage de difficultés scolaires), plus les conditions de réalisation d'une 7<sup>e</sup> hétérogène leur paraissent difficiles à réunir.

Le second élément concerne le mode de généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène : si une majorité d'enseignants souhaite, le cas échéant, qu'elle soit introduite dans tous les établissements selon le même modèle, une importante minorité (surtout dans les collèges à sections) déclare qu'elle devrait se mettre en place dans le cadre de projets d'établissements, donc en tenant compte des particularités et de la dynamique propre à chacun. Ceux qui donnent une préférence à une structure hétérogène modulée par des moments de différenciation externe (par exemple groupes de besoins) revendiquent probablement aussi par ce choix la possibilité de décider dans chaque établissement la forme et l'ampleur des modules de différenciation externe. Les enseignants et les équipes de direction du Cycle d'orientation placent bien cette innovation dans la tension qui a en grande partie régi nombre d'innovations antérieures : tension entre une école unique fonctionnant selon les mêmes modalités et une école composée de dix-sept sous-ensembles (les établissements) qui, dans un cadre commun, ont la possibilité d'organiser partiellement le fonctionnement de l'école selon leurs caractéristiques propres.

### 5.3 Et la suite de la 7<sup>e</sup> ?

Enseignants et équipes de direction du Cycle d'orientation se sont prononcés également sur la structure scolaire des degrés 8 et 9. Ici, la réponse globale est claire : l'hétérogénéité intégrale ne semble pas envisageable, une différenciation externe doit intervenir. Selon les enseignants (à qui une question précise concernant la structure des 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degrés a été posée), la différenciation est encore plus nécessaire en 9<sup>e</sup> qu'en 8<sup>e</sup> année. Mais ici aussi les solutions proposées divergent selon que les acteurs travaillent dans un collège à sections ou à niveaux et options. Ceux des collèges à sections

---

les faits à des moyens différenciés selon les besoins » (p. 7) et plus loin : « L'homogène et l'hétérogène ne représentent qu'un moyen de différenciation. Il faut jouer de leur combinaison en s'interdisant d'augmenter le nombre de regroupements homogènes permanents, en s'efforçant au contraire de réduire ce nombre et de limiter ces regroupements dans le temps. » (p. 14).

<sup>16</sup> Voir Introduction.

<sup>17</sup> De plus les filières Latine, Scientifique et Moderne, n'existent plus en tant que telles au Collège.

préconisent plutôt le maintien des sections actuelles, qui leur semblent la structure la plus appropriée ; leurs avis sont en revanche plus partagés entre une structure faisant une certaine place à l'hétérogénéité et une structure davantage différenciatrice (davantage de sections plus homogènes). Ceux des collèges à niveaux et options sont favorables à une hétérogénéité partielle, soit avec des niveaux dans certaines disciplines, soit, mais dans une moindre mesure, par un système plus souple alliant classe hétérogène et constitution de groupes de niveaux pour une partie du temps scolaire dans certaines disciplines. Les équipes de direction relèvent en outre que les problèmes relatifs aux cursus scolaires des élèves se posent moins au 7<sup>e</sup> degré qu'aux 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degrés. C'est dans ces derniers degrés qu'elles remarquent des effets de marginalisation de certains groupes d'élèves. Cependant, dans les collèges à sections, elles constatent que ni les sections, ni une structure en niveaux et options ne permettent de régler ce problème de manière adéquate.

## **6. L'hétérogénéité et les différents publics scolaires**

Le Cycle d'orientation est composé de dix-sept établissements répartis dans l'ensemble du canton. L'affectation des élèves à tel ou tel collège relève d'une répartition territoriale attribuant généralement à chaque élève l'établissement le plus proche de son domicile. Etant donné que, sur le plan socioprofessionnel, la population genevoise n'est pas répartie uniformément dans le canton, il est clair que les établissements n'accueillent pas tous le même public scolaire. Certains sont situés dans des zones d'habitation largement résidentielles, d'autres recrutent leurs élèves essentiellement dans la classe moyenne, d'autres enfin sont situés dans des quartiers comptant une forte proportion d'enfants issus de milieux peu favorisés. Comme par ailleurs la réussite des élèves à l'école est en partie liée à leur milieu social de provenance, les établissements du Cycle d'orientation comptent une plus ou moins grande proportion d'élèves moyens/forts ou plutôt faibles, pour reprendre la terminologie que nous avons adoptée.

Une classe hétérogène n'aurait donc pas la même composition dans un collège situé dans un quartier résidentiel ou dans un collège se trouvant au cœur d'un quartier suburbain à forte population ouvrière (et par ailleurs plus fréquemment de langue maternelle autre que le français), par exemple. Ce problème est au centre de nombre de préoccupations d'enseignants et d'équipes de directions lorsqu'il est question de la généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène. Nous l'avons vu, les enseignants et responsables travaillant dans les collèges à sections tendent à être davantage opposés à l'hétérogénéité s'ils sont dans un établissement comptant une forte proportion d'élèves en difficulté (et donc recrutant dans des quartiers où résident beaucoup d'enfants issus de milieux plutôt défavorisés). Selon eux, l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup> risque davantage de conduire à des classes où se retrouveraient trop peu d'élèves susceptibles d'engager une dynamique d'apprentissage solide (ils parlent notamment de classes où manqueraient des élèves « locomotives »). Former des classes hétérogènes reviendrait, selon ces mêmes enseignants et responsables, à obtenir dans certains établissements des classes de type Latine ou Scientifique en y adjoignant un petit nombre d'élèves ayant des difficultés scolaires, alors que dans d'autres la classe hétérogène serait composée d'une proportion beaucoup plus grande d'élèves en difficulté.

Si, pour certains seulement, cela suffit à justifier une opposition à l'introduction de l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup>, pour la plupart cela implique que son introduction doit être subordonnée à la mise en place d'actions compensatoires en termes pédagogiques (davantage de dispositifs d'encadrement, moins d'élèves par classe, par exemple pour les établissements à population scolaire défavorisée), et donc inévitablement en termes financiers (promouvoir une distribution des ressources qui prenne davantage en compte ces différences).

De leur côté, les trois établissements du Cycle d'orientation qui proposent au 7<sup>e</sup> degré des classes hétérogènes comptent une population d'élèves aussi diversifiée que les établissements à sections ; l'un d'eux accueille, notamment, une population scolaire largement issue de milieux sociaux peu favorisés. Il est intéressant de noter que les équipes de direction et la grande majorité des enseignants de ces établissements ne relèvent pas cette incompatibilité entre classes hétérogènes et accueil d'un public scolaire défavorisé. Ils semblent pouvoir trouver dans leurs ressources internes la capacité à faire face pédagogiquement à ce type de population, mais il est vrai que les collèges à niveaux et options ont actuellement un effectif de classe moyen sensiblement inférieur à la plupart des classes à sections

(celles de Latine et Scientifique) et il n'est pas certain (d'après les déclarations des intéressés) que cela puisse continuer avec la généralisation de la réforme. Aussi, s'ils défendent fortement le principe de l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup>, ils s'associent à la demande de discrimination positive (modulation des moyens en fonction du public scolaire).

L'adaptation aux particularités sociales des établissements scolaires apparaît ainsi comme une condition à la généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène, pour que l'école puisse garantir une égale formation à tous les élèves.

## **7. Les conditions pour la mise en place d'une 7<sup>e</sup> hétérogène**

Nous avons mis en évidence, dans différentes parties de cette synthèse, trois problématiques dont la prise en compte est considérée comme étroitement liée à la réussite de la généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène. Il s'agit :

- du développement des pratiques pédagogiques qui facilitent l'organisation du travail en classe d'élèves de niveaux différents (partie 4),
- de la mise en place de dispositifs d'encadrement et de soutien destinés aux élèves en grande difficulté (partie 3.3),
- d'une prise en compte différenciée des établissements du Cycle d'orientation en fonction des particularités de leur public scolaire (partie 6).

Un certain nombre de conditions permettraient, selon les enseignants et les équipes de direction de relever plus aisément ces « défis » posés par la généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène<sup>18</sup>.

La première, et la plus importante, concerne la diminution des effectifs de classes. Cette nécessité est largement relevée tant par les enseignants que par les équipes de direction du Cycle d'orientation. Selon eux, une classe hétérogène n'a de chance de proposer des conditions de travail favorables à tous les élèves que si leur nombre est inférieur à vingt élèves par classe. Pour les enseignants, l'effectif maximum par classe le plus souvent mentionné est de dix-huit élèves. Il n'est pas étonnant de retrouver cette demande, elle est récurrente de la part des enseignants, qui estiment généralement qu'une classe moins nombreuse permet un encadrement pédagogique plus ciblé et individualisé pour chaque élève. Dans le contexte de la classe hétérogène, cette demande révèle le souci (et dans certains cas peut-être la crainte de ne pas être à même) d'offrir aux élèves un enseignement suffisamment adapté à leurs différents niveaux.

Ensuite, il apparaîtrait nécessaire d'organiser pour les enseignants davantage de moments de concertation, de mettre à leur disposition un matériel scolaire adapté à la différenciation de l'enseignement et de renforcer leur formation dans le domaine de la différenciation pédagogique. Les enseignants demandent également une modulation tant du nombre d'élèves par classe que de l'attribution des ressources en fonction du public scolaire des différents établissements.

Avec un degré d'importance moindre, les enseignants trouveraient souhaitable notamment d'instaurer des cours facultatifs pour approfondir certains apprentissages scolaires, de renforcer les dispositifs d'appui et de rattrapages et de développer le co-enseignement (intervention simultanée de deux enseignants dans la classe).

Si les enseignants et les équipes de direction s'accordent assez largement sur cet ensemble de conditions, ils les lient différemment à l'introduction de la 7<sup>e</sup> hétérogène. Pour certains, elles doivent être impérativement remplies pour qu'ils puissent envisager positivement la généralisation de la classe hétérogène ; pour d'autres, elles sont éminemment souhaitables, mais ne remettent pas en cause l'adhésion à cette réforme ; pour d'autres encore, l'opposition à la classe hétérogène en 7<sup>e</sup> n'est pas susceptible d'être levée même si ces conditions étaient remplies.

\*\*\*

---

<sup>18</sup> En annexe est présenté un tableau récapitulatif des conditions susceptibles de faciliter la généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène (annexe 10).

## II. RESUMES DES SIX VOLETS DE RECHERCHE

### 1. 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

Dans cette analyse comparative du fonctionnement des deux systèmes, une première comparaison porte sur la réussite des élèves de 7<sup>e</sup> à partir des résultats aux épreuves communes organisées par le Cycle d'orientation ; une deuxième comparaison porte sur l'orientation et les carrières des élèves de l'entrée au secondaire I (7<sup>e</sup> degré) au début des formations postobligatoires.

#### 1. Méthodologie

En ce qui concerne la réussite scolaire, deux échantillons ont été étudiés. Un premier ensemble comprend environ 1400 élèves entrés au Cycle d'orientation en 1997, en proportions à peu près représentatives des effectifs des collèges à sections et de ceux à niveaux et à options. Les épreuves communes utilisées sont celles de mathématiques, d'allemand et de biologie. Un deuxième échantillon comprend environ 1500 élèves entrés au Cycle d'orientation en 1998, élèves par ailleurs sélectionnés pour l'enquête par questionnaire. Ces élèves appartiennent aux trois collèges à niveaux et options et à trois collèges à sections appariés aux trois précédents en se référant à la catégorie socioprofessionnelle des parents. L'épreuve commune de mathématiques n'ayant pas eu lieu cette année-là, les données disponibles se limitent aux épreuves communes d'allemand et de biologie<sup>1</sup>.

En ce qui concerne la comparaison des orientations durant la traversée du Cycle d'orientation (de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année), l'analyse se base sur 4 volées d'élèves entrés en 7<sup>e</sup> du Cycle d'orientation de 1993 à 1996, en distinguant ceux qui entrent dans une 7<sup>e</sup> à sections et ceux qui entrent dans une 7<sup>e</sup> hétérogène.

En ce qui concerne la comparaison des orientations<sup>2</sup> à la sortie du Cycle d'orientation, l'analyse prend en compte les 10 dernières volées d'élèves complètes entrées en 7<sup>e</sup> année à partir de 1985 et suivies sur 5 ans. Cette longue période d'observation permet de minimiser d'éventuels effets de volées et de saisir les évolutions des orientations durant cette période.

#### 2. Résultats

##### 2.1 Réussite des élèves de 7<sup>e</sup> année

Pour les élèves de 7<sup>e</sup>, 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

<sup>1</sup> Il faut noter que les élèves de section Pratique ne passent pas toutes les épreuves communes.

<sup>2</sup> Pour les besoins de la comparaison, les cursus d'élèves ont été regroupés en deux filières : filière LSM (sections Latine, Scientifique, Moderne et profils assimilés), filière GP (sections Générale, Pratique et profils assimilés).

de la filière GP). Les différences, lorsqu'elles existent, sont rarement significatives et ne sont pas 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 6<sup>e</sup> primaire du point de vue de leurs performances aux épreuves cantonales).

La 7<sup>e</sup> 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 égal. L'effet de la généralisation des classes hétérogènes en 7<sup>e</sup> du Cycle d'orientation sur les performances des élèves serait, en toute hypothèse, faible, voire nul. Ces résultats confirment des travaux menés antérieurement au Cycle d'orientation sur le même sujet<sup>3</sup>.

## 2.2 Orientations des élèves

En ce qui concerne les trois degrés du Cycle d'orientation, on remarque que les orientations et réorientations entre le 7<sup>e</sup> et le 9<sup>e</sup> degré sont de même nature dans les deux structures, bien qu'elles se déroulent selon des modalités différentes. Globalement, le processus d'orientation produit des résultats comparables à la sortie du Cycle d'orientation, mais des modulations sont tout de même perceptibles. Dans les collèges à sections, la différenciation des filières débute au 7<sup>e</sup> degré en affectant environ les trois quarts des élèves à la filière LSM et un quart à la filière GP ; au 8<sup>e</sup> degré, les réorientations entre ces deux filières sont à peu près équivalentes, et une étape plus clairement sélective a lieu lors du passage au 9<sup>e</sup> degré (réorientation uniquement dans le sens LSM vers GP). On constate, par ailleurs, un plus grand nombre de redoublements dans cette structure que dans la structure à niveaux et à options, et en fin de 9<sup>e</sup> une proportion plus importante d'élèves termine dans la filière LSM. Dans les collèges à niveaux et options, la première différenciation externe se fait à l'entrée du 8<sup>e</sup> degré, avec un taux de sélectivité comparable à celui des collèges à sections. Le passage au degré 9 constitue une importante étape de sélection se marquant par des transferts d'élèves de la filière LSM vers la filière GP. De fait, en fin de 9<sup>e</sup>, la proportion d'élèves dans la filière LSM est plus faible, mais davantage d'élèves ont accompli 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 3 ans après la 7<sup>e</sup> (lorsque les élèves aux cursus sans redoublement sont au 10<sup>e</sup> degré) que 4 ans après (lorsque ces mêmes élèves sont au 11<sup>e</sup> 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 pas les orientations au 10<sup>e</sup> degré. En effet, 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 orientations dans les deux structures, déjà mise en évidence dans les travaux cités précédemment, est probablement due au fait que le système d'organisation de la scolarité du Cycle d'orientation (sections ou niveaux et options) n'a pas un impact déterminant sur le processus d'orientation des élèves. En effet, ces systèmes différents sont largement « neutralisés » par la similitude des conditions d'apprentissages et d'orientation des élèves. Indépendamment de la structure, les élèves sont soumis aux mêmes plans d'études, aux mêmes programmes scolaires, aux mêmes types d'évaluation, ils doivent répondre aux 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. Dans ces conditions, il est hautement improbable que la structure du

---

<sup>3</sup> On peut se référer notamment au document suivant : 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 (CRPP).

Cycle d'orientation soit à même, à elle seule, de modifier les stratégies éducatives des élèves et de leurs familles.

D'autre part, le fait que les deux structures du Cycle d'orientation coexistent sans problème majeur 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 au moins 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 si longtemps et qu'un système aurait rapidement été préféré à l'autre.

Seules quelques nuances (de faible importance) peuvent être apportées à ce constat de similitude. En ce qui concerne les élèves issus des collèges à niveaux et options : ils redoublent un peu moins durant la période du Cycle d'orientation, s'orientent un peu plus souvent vers les filières de formation gymnasiale et les degrés préparatoires au détriment des filières professionnelles et sont plus nombreux à la fin du 10<sup>e</sup> 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 10<sup>e</sup> 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 pour expliquer ces légères différences de fonctionnement entre les deux systèmes. Concernant le redoublement, l'organisation des niveaux et des options, largement découplées entre eux (le fait de passer dans tel ou tel niveau dans une discipline n'implique pas, en principe, 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 transfert, au degré suivant, dans une section plus facile (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 leurs familles afin que soit conservé 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, qui sont par nature plus imperméables que le système à niveaux et options, permettent pour certaines d'entre elles (la Générale et probablement, mais dans une moindre mesure, la Moderne) à un profil de formation préprofessionnel de se développer davantage. Dans le système à niveaux et options, la filière majoritaire au 10<sup>e</sup> degré, constituée des formations gymnasiales, semble attirer davantage d'élèves. Lorsque cette filière est inaccessible en raison de leurs résultats scolaires, les élèves sont plus nombreux à se diriger vers des degrés préparatoires du postobligatoire, qui constituent de fait une année d'orientation supplémentaire. Lors du passage entre le 10<sup>e</sup> et le 11<sup>e</sup> 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 semble 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, la différenciation sociale qui accompagne la différenciation scolaire est la même dans les collèges à sections et dans les collèges à niveaux et options.

\*\*\*

## **2. COMMENT LES ELEVES VIVENT-ILS LEUR 7<sup>E</sup> DEGRE DANS LES SECTIONS OU EN CLASSE HETEROGENE ?**

Une enquête a été réalisée auprès d'élèves du 7<sup>e</sup> degré fréquentant l'un ou l'autre des deux systèmes, à sections ou à classes hétérogènes, niveaux et options, afin de savoir comment les principaux utilisateurs du système scolaire perçoivent l'école.

### **1. Méthodologie**

Les élèves ont répondu, en classe, à un questionnaire qui se compose d'une trentaine de questions et qui porte sur 4 grandes dimensions susceptibles d'être influencées par les caractéristiques propres à chaque système : le climat de classe et de travail, le fonctionnement du système, l'approche du travail scolaire et l'estime de soi scolaire. Ces dimensions ont été choisies 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. Les différentes questions qui les composent ont en outre été sélectionnées et formulées de façon à faire apparaître d'éventuelles différences entre les deux types de structures : classes hétérogènes d'une part, sections d'autre part.

Le questionnaire a été passé en mai et juin 1999 par tous les élèves du 7<sup>e</sup> degré de 6 collèges : les 3 collèges à classes hétérogènes en 7<sup>e</sup> année (Bois-Caran, Budé et Coudriers) et 3 collèges comparables sur le plan de la composition socioculturelle des élèves (Golette, Grandes-Communes et Pinchat), ce qui représente une population de 1'155 élèves de 7<sup>e</sup>. Le questionnaire a également été passé par les élèves de deux collèges (Gradelle et Marais) qui ont la particularité d'avoir en 7<sup>e</sup> un double système (sections et classes d'orientation analogues aux classes hétérogènes)<sup>1</sup>.

### **2. Résultats**

De manière générale, les élèves ne donnent pas des réponses très différentes selon qu'ils proviennent d'un collège à structure hétérogène en 7<sup>e</sup> ou d'un collège à structure en sections. Ceci ne signifie pourtant pas que tous les élèves perçoivent les choses de la même manière. On constate que, le plus souvent, les opinions des élèves varient en fonction de leur niveau scolaire : les élèves des sections Latine et Scientifique se distinguent des élèves des sections Générale et Pratique et, de la même manière, à l'intérieur des classes hétérogènes, les élèves de niveau moyen/fort se distinguent des élèves de niveau faible. Dans les classes des sections Générale et Pratique, les conditions de travail scolaire ne sont pas les mêmes que dans les classes des sections Latine et Scientifique (effectif, rythme d'apprentissage, voire programme) : on peut donc s'attendre à ce que les perceptions des élèves des deux filières divergent. Au sein d'une classe hétérogène au contraire, les élèves sont confrontés à un même environnement pédagogique ; les résultats montrent pourtant que, selon leur niveau scolaire aussi, les élèves ne perçoivent pas cet environnement de la même manière et expriment des opinions différentes. Plus que le type de structure, c'est donc le niveau scolaire des élèves qui semble modeler l'expérience scolaire.

L'enquête met aussi en évidence des ressemblances assez grandes entre les réponses des élèves des sections Latine et Scientifique et celles des élèves de classes hétérogènes, ce qui s'explique par la

---

<sup>1</sup> Seuls les résultats du collège de la Gradelle ont pu être retenus. Ils ont fait l'objet d'une analyse séparée, à l'attention de la direction du collège.

proportion importante d'élèves se trouvant en Latine-Scientifique (en 7<sup>e</sup> année dans les collèges à sections, environ  $\frac{3}{4}$  des élèves sont orientés en Latine-Scientifique).

Afin de faire une synthèse des nombreuses informations fournies par le questionnaire, on essaiera de répondre à trois questions à partir des réponses des élèves :

- quels sont les effets de la classe hétérogène sur les élèves ?
- quel est l'effet de la structure sur les élèves plutôt faibles ?
- quels sont les changements que les élèves souhaiteraient voir apportés au Cycle d'orientation ?

## 2.1 Les effets de la classe hétérogène sur les élèves

En ce qui concerne l'**orientation**, on peut constater que, de manière globale, les raisons jugées par les élèves *importantes* et *très importantes* dans le choix d'une orientation sont les mêmes dans les deux systèmes. Cependant, leur degré d'importance est différemment apprécié par les élèves des deux systèmes. Les élèves de 7<sup>e</sup> hétérogène, pour qui l'orientation était en cours au moment de la passation du questionnaire, attribuent plus de poids aux raisons liées à un choix pour l'avenir. Ils déclarent aussi que les conseils des professeurs de 7<sup>e</sup> jouent un *rôle très important* ou *important* dans l'orientation alors que, pour les élèves de collèges à sections, les conseils du maître de 6<sup>e</sup> primaire ont joué un rôle beaucoup moins important.

Le niveau scolaire aussi génère des différences de perception importantes. Les élèves de niveau moyen/fort des deux systèmes avancent avant tout des raisons qui ont trait à une certaine ouverture quant à l'avenir scolaire et professionnel, à la réussite dans les branches importantes pour l'orientation et à l'intérêt pour une orientation, alors que les élèves de niveau faible des deux systèmes évoquent davantage des raisons relevant des difficultés scolaires ou de la peur de ne pas réussir, et des raisons qui se rapportent à l'influence des autres dans le choix de l'orientation. Le rôle des enseignants, en particulier, est d'autant plus important que les élèves sont de niveau plus faible.

Aussi bien dans un système que dans l'autre, la réorientation semble difficile et la perméabilité d'un système ou de l'autre loin d'être acquise aux yeux des élèves. Ainsi, un changement vers une filière scolaire plus exigeante apparaît relativement difficile aussi bien dans la structure à classes hétérogènes, niveaux et options que d'une section à l'autre, et encore plus difficile pour les élèves faibles des deux systèmes.

En ce qui concerne les **relations sociales et scolaires entre élèves**, les avantages attendus dans les classes hétérogènes se révèlent peu visibles. Ainsi, seul un aspect négatif de la cohabitation (disputes entre élèves dans la classe) apparaît de façon plus marquée (bien que non majoritaire) chez les élèves des classes hétérogènes. Il faut relever toutefois que c'est dans les classes des sections Générale et Pratique que les disputes sont le plus souvent mentionnées, alors que dans les classes hétérogènes, les conflits étant dilués dans toutes les classes, le climat de classe est apprécié de la même manière par les élèves de niveau moyen/fort et par les élèves de niveau faible.

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. La position des élèves de niveau faible des classes hétérogènes est intéressante à relever. Ils sont plus nombreux que les élèves de classes Générale et Pratique à affirmer qu'ils aiment travailler en groupe, qu'ils travaillent mieux en groupe que seuls et qu'ils apprennent mieux s'ils travaillent en groupe. Ils semblent donc conscients de profiter de la stimulation, mais aussi du travail, des élèves de meilleur niveau.

En regroupant tous les élèves dans une même classe, on pourrait craindre un certain ennui de la part des meilleurs, ce qui se confirme en partie dans les réponses des élèves de niveau moyen/fort des classes hétérogènes, qui sont plus nombreux que les élèves des sections Latine et Scientifique des collèges à sections à déclarer *s'ennuyer parce qu'ils apprennent plus vite que les autres*.

Pour gérer les différences de niveaux entre élèves de classes hétérogènes, on pourrait faire l'hypothèse de **pratiques pédagogiques** différentes, notamment d'une mise en œuvre plus fréquente de la différenciation pédagogique. Ceci ne semble pas se traduire dans les réponses des élèves<sup>2</sup>. Peu de différences apparaissent si ce n'est que quelques pratiques supposant une certaine activité ou autonomie de l'élève, semblent selon les élèves plus fréquentes dans les classes hétérogènes : *prendre des notes au tableau noir, travailler individuellement d'après des fiches ou des manuels, faire des expériences*.

D'une manière générale, les élèves trouvent plutôt juste que *les maîtres tiennent compte dans leur enseignement des différences de possibilités des élèves*. Quant à l'éventualité d'une évaluation différenciée, les élèves trouvent injuste que les maîtres ne donnent *pas la même épreuve à tous les élèves* et, dans une moindre mesure, que les maîtres utilisent un *barème différent en fonction du niveau des élèves*. Sur ces deux derniers points, les élèves de classes hétérogènes, notamment ceux de niveau moyen/fort, s'expriment de manière encore plus négative. En matière d'évaluation encore, 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 (discipline qui sera encore enseignée en classe hétérogène en 8<sup>e</sup>) qu'en allemand (discipline enseignée à niveaux dès la 8<sup>e</sup>).

## 2.2 L'effet de la structure sur les élèves plutôt faibles

La filière Générale et Pratique peut être perçue de deux manières : comme un 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, 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.

Globalement, les élèves des deux systèmes considèrent que la 7<sup>e</sup> année est une année plus difficile que la 6<sup>e</sup>, mais que leurs résultats scolaires ne sont pas moins bons. Par contre, les élèves faibles des deux systèmes ont des perceptions différentes. Les élèves des sections Générale et Pratique perçoivent la difficulté de la 7<sup>e</sup> année avec moins d'intensité que les élèves faibles des classes hétérogènes, et ils déclarent de manière plus nette que leurs résultats sont meilleurs qu'en 6<sup>e</sup>.

Notre questionnaire ne semble pas confirmer l'effet d'étiquetage des élèves faibles placés dans des filières à exigences moindres, effet souvent mis en évidence. L'image de soi des élèves des sections Latine et Scientifique et celle des élèves des sections Générale et Pratique ne sont pas très différentes, du moins en 7<sup>e</sup>, alors que dans les classes hétérogènes, l'image de soi des élèves faibles est plus négative que celle des élèves moyens/forts, comme si l'effet de comparaison interne rendait les écarts plus visibles. Il est possible que le 7<sup>e</sup> degré dans les sections Générale et Pratique soit considéré, par les élèves, comme un moment privilégié pendant lequel ils peuvent provisoirement « souffler », même si les classes ne jouissent pas toujours d'un climat favorable. Revers de la médaille : les élèves des sections Générale et Pratique sont nettement plus conscients que les élèves faibles des classes hétérogènes que leurs possibilités de choix d'orientation sont limitées.

## 2.3 Changements à apporter au Cycle d'orientation

Les élèves des deux structures se prononcent de manière semblable sur les changements qui pourraient être apportés au Cycle d'orientation, sauf en ce qui concerne les changements d'organisation. Ainsi, la suppression des sections *pour réunir tous les élèves dans un seul type de classe* est un changement largement rejeté par les élèves des deux systèmes, mais les élèves des

---

<sup>2</sup> Pour étudier comment les élèves se représentent les pratiques pédagogiques, nous avons choisi le cours de biologie, cette discipline n'étant pas directement liée au processus d'orientation/sélection et présentant ainsi un contexte relativement neutre.

collèges à sections se montrent encore plus opposés. Le rejet ne s'appuie toutefois pas sur la même expérience scolaire : dans un cas (collèges à classes hétérogènes, niveaux et options), les élèves se prononcent sur la poursuite au 8<sup>e</sup> et au 9<sup>e</sup> degrés de la situation qu'ils connaissent en 7<sup>e</sup> ; dans l'autre cas (collèges à sections), les élèves, qui se sont habitués au système à sections depuis le début de la 7<sup>e</sup>, se prononcent sur un changement éventuel, dont ils ne perçoivent pas l'intérêt. On relève aussi une différence selon le niveau scolaire. Dans les classes hétérogènes, les élèves de niveau moyen/fort sont moins favorables à l'idée d'hétérogénéité que les élèves de niveau faible. Rappelons qu'au moment de l'enquête, l'orientation pour le 8<sup>e</sup> degré était en cours (ou elle avait déjà eu lieu) : les élèves de niveau scolaire faible redoutaient leur attribution à des niveaux moins valorisés et se sont prononcés plus largement en faveur de la poursuite de l'hétérogénéité. On retrouve la même différence chez les élèves des collèges à sections : les élèves des sections Latine et Scientifique rejettent l'idée d'hétérogénéité de manière nettement plus marquée que les élèves des sections Générale et Pratique. Tout se passe donc comme si l'hétérogénéité apparaissait plus souhaitable aux élèves de niveau faible qu'aux élèves de niveau moyen/fort.

Par ailleurs, les élèves répartis dans les sections souhaitent l'introduction de branches à option (ils ont moins de choix à l'intérieur des sections) et les élèves de classes hétérogènes sont un peu plus nombreux à désirer des cours à niveaux dans certaines branches, comme si, par moments, un regroupement avec élèves de même niveau scolaire leur semblait nécessaire.

\*\*\*

### **3. LE CYCLE D'ORIENTATION ET L'HÉTÉROGÈNE AU 7<sup>E</sup> DEGRÉ : L'AVIS DES PARENTS D'ÉLÈVES**

Pour les parents, l'entrée de leur enfant à l'école secondaire représente une étape importante, à laquelle sont associés espoirs et craintes. Dans le système à sections, cette étape correspond à une première orientation (sélection), alors que dans le cas de la 7<sup>e</sup> hétérogène, l'orientation est reportée d'une année. La structure scolaire influence donc la manière dont le passage à l'école secondaire va être négocié par les parents. Aussi, leur avis sur l'orientation et sur la 7<sup>e</sup> hétérogène était un élément à prendre nécessairement en considération.

#### **1. Méthodologie**

A cet effet, un questionnaire a été élaboré et envoyé, au mois de mai 1999, à des parents qui correspondaient aux critères suivants :

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

Ont été interrogés la totalité des parents d'enfants de 6<sup>e</sup> et de 7<sup>e</sup> s'orientant ou étant dans une classe hétérogène. Pour les parents d'enfants de 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> s'orientant ou étant dans un collège à sections, un échantillon a été composé en contrôlant le niveau social des parents, la nationalité, le sexe de l'enfant, sa date d'arrivée à Genève et, pour les élèves de 7<sup>e</sup> dans un collège à sections, la section fréquentée au Cycle d'orientation.

Les questions portaient 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 7<sup>e</sup> hétérogène et leurs opinions sur différentes structures du 7<sup>e</sup> degré.

Au total près de 3000 questionnaires ont été envoyés. 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 leurs enfants 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 contrôlées. 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 6<sup>e</sup> primaire et de 7<sup>e</sup> du Cycle d'orientation.

#### **2. Résumé des réponses relatives à la position des parents d'élèves face au Cycle d'orientation**

Le niveau d'information global des parents, leurs attentes et appréhensions, ne diffèrent pas selon que leur enfant fréquente une classe hétérogène ou une classe à sections. Toutefois, environ un cinquième des parents jugent que les informations relatives à l'orientation de leur enfant sont insuffisantes. Les parents d'élèves fréquentant les collèges à sections sont moins satisfaits que les parents d'élèves fréquentant un collège à niveaux et options. On peut faire l'hypothèse que, dans le système à niveaux et options, la relative complexité des critères et des modalités d'orientation incite les responsables scolaires à donner une information détaillée aux parents, alors que, dans le système à sections, la simplicité supposée peut faire penser qu'il est moins nécessaire d'explicitier l'information relative à

l'orientation. Les parents dont les enfants terminent leur 7<sup>e</sup> degré et ceux dont les enfants ont des résultats scolaires jugés moyens ou insuffisants sont également moins satisfaits de l'information concernant l'orientation.

Les appréhensions les plus fréquentes sont hiérarchisées et sont liées, en premier lieu, au climat régnant à l'école, ensuite aux exigences scolaires (organisation du travail, nombre d'épreuves, difficulté du travail scolaire, devoirs à domicile) et enfin à l'organisation de la vie scolaire (adaptation à de nombreux professeurs, nombre et diversité des disciplines enseignées, compréhension du fonctionnement, trajets maison-école). Les attentes, presque toutes jugées prioritaires ou importantes, relèvent d'abord du développement des compétences et des connaissances (méthodes de travail, goût d'apprendre, culture générale, autonomie), ensuite de la préparation à l'orientation (filière scolaire, vie professionnelle) et enfin au développement de compétences sociales (compétences de communication, jugement et sens critique, civisme et vie en société, esprit de solidarité et de collaboration).

Le fait d'avoir son enfant dans une classe hétérogène ou dans un collège à sections n'a pas d'influence sur les appréhensions et sur les attentes des parents face au Cycle d'orientation. Ce sont des critères comme le niveau scolaire de l'élève, le 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 fréquente 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. Résumé des opinions des parents d'élèves sur l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup>**

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 7<sup>e</sup> au Cycle d'orientation en classe hétérogène essentiellement dans les domaines de l'orientation, des relations entre élèves de niveaux scolaires différents, 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 6<sup>e</sup> que de 7<sup>e</sup>, quel que soit le système auquel est affilié leur enfant. Bien qu'elles soient nuancées, ces inquiétudes réelles ne sont pas vraiment contredites par la majorité des parents qui ont « expérimenté » les classes hétérogènes durant une année scolaire entière.

Un autre critère structure les réponses des parents : 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 7<sup>e</sup>, 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 7<sup>e</sup>, surtout lorsqu'ils sont de nationalité suisse (ces deux éléments étant par ailleurs en partie liés).

Quelle que soit la structure à laquelle leur enfant est affilié, les parents semblent se retrouver majoritairement en faveur d'une structure qui combine en 7<sup>e</sup> 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 qui à la fois conserve les avantages de l'hétérogénéité cités plus haut et limite les inconvénients que les parents perçoivent dans le domaine de la différenciation de l'enseignement. En maintenant des niveaux dans les disciplines qui ont le plus de poids dans la scolarité au Cycle d'orientation, la qualité des apprentissages pour les meilleurs élèves serait préservée.

\*\*\*

## **4. LE POINT DE VUE D'ENSEIGNANTS DE 6<sup>E</sup> AU SUJET DU PASSAGE DE LEURS ELEVES AU CYCLE D'ORIENTATION**

Les enseignants de 6<sup>e</sup> jouent 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 toute l'année que ces derniers sont orientés en 7<sup>e</sup> 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.

L'introduction d'une 7<sup>e</sup> hétérogène dans tous les collèges du Cycle d'orientation modifierait le rôle des enseignants de 6<sup>e</sup> dans l'orientation des élèves. Il était donc important de connaître leur avis sur les modalités actuelles de la transition 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.

### **1. Méthodologie**

Des entretiens approfondis, individuels ou de groupe, ont été menés entre janvier et avril 1999 avec 73 enseignants de 6<sup>e</sup>, dans 37 écoles primaires choisies pour être aussi représentatives que possible de la diversité des écoles primaires, qu'elles soient ou non en rénovation, qu'elles envoient leurs élèves dans des cycles d'orientation à sections ou dans des cycles d'orientation à niveaux et options (avec une 7<sup>e</sup> hétérogène), qu'elles accueillent des élèves appartenant plutôt aux milieux populaires ou plutôt aux couches moyennes et supérieures.

Dans la mesure où, dans son exposé des motifs, le projet de loi se référait aux changements introduits dans l'enseignement primaire par la rénovation, il a paru particulièrement important de recueillir le point de vue des écoles en rénovation sur le passage au Cycle d'orientation (12 d'entre elles comptaient une 6<sup>e</sup> au moment de l'enquête). Aussi, tous les enseignants de 6<sup>e</sup> de ces écoles ont été interrogés ; ils constituent le tiers environ de l'échantillon constitué et sont donc surreprésentés par rapport à l'ensemble des enseignants de 6<sup>e</sup>.

Ajoutons que ces entretiens avaient pour but non d'évaluer le pourcentage des enseignants favorables ou non à une 7<sup>e</sup> hétérogène, mais plutôt d'explorer tout l'éventail des situations locales au moment du passage des élèves au Cycle d'orientation et des arguments invoqués pour ou contre une modification de la situation actuelle. De là notre souci non pas de la représentativité statistique des enseignants interrogés mais de la plus grande diversité possible des écoles et des enseignants.

Dans chacun des entretiens, les questions ou thèmes suivants ont été abordés :

- Quelles sont les relations que les écoles primaires et les enseignants de 6<sup>e</sup> en particulier entretiennent avec les collèges du Cycle d'orientation que fréquenteront leurs élèves ?
- Comment élèves et parents vivent-ils l'année précédant l'entrée au Cycle d'orientation ?
- Dans quelle mesure la perspective de l'entrée au Cycle d'orientation modifie-t-elle les stratégies d'enseignement en 6<sup>e</sup> ?
- Compte tenu des conditions actuelles du passage au Cycle d'orientation, comment les enseignants de 6<sup>e</sup> considèrent-ils la généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène dans tous les collèges ?

## 2. Ecole primaire, parents et passage au Cycle d'orientation

### 2.1 Les relations entre écoles primaires et collèges du Cycle d'orientation

Tous les enseignants interrogés font mention de formes régulières et institutionnalisées de relations entre l'école primaire et le Cycle d'orientation. Mais rares sont ceux qui estiment que ces contacts se limitent à ces rencontres institutionnelles. Des relations plus étroites et des contacts plus réguliers sont fréquents, aussi bien à l'initiative des collèges du Cycle d'orientation qu'à celle des écoles primaires (ou de l'inspecteur), notamment de celles en rénovation (mais pas uniquement).

Même si les enjeux d'orientation n'y sont pas les mêmes, les contacts entre écoles primaires et collèges à niveaux et options (avec 7<sup>e</sup> hétérogène) ne sont ni moins suivis, ni moins fréquents que dans le cas de collèges à sections, au contraire.

### 2.2 Les familles et le passage au Cycle d'orientation

Selon les enseignants de 6<sup>e</sup>, les parents de leurs élèves expriment fréquemment des craintes liées à l'*orientation* de leur enfant. Celles-ci sont plus fortes et plus explicites chez les parents des classes moyennes et supérieures que chez les parents de milieux populaires. Elles concernent aussi le *climat* du Cycle d'orientation (violence, bizutages, racket, drogue, etc.) et parfois aussi le *travail scolaire* lui-même (quantité de travail, devoirs, matières enseignées dans les différentes sections, etc.). Les enseignants disent que lorsque les mêmes craintes sont exprimées par les élèves, elles paraissent beaucoup plus l'écho de celles de leurs parents que les leurs propres.

Les interventions des parents des classes moyennes et supérieures auprès des enseignants de 6<sup>e</sup> sont nettement plus fréquentes et plus insistantes que celles des parents de milieux défavorisés. Les premiers visent à ce que leur enfant soit orienté vers une section Latine ou Scientifique, alors que les seconds paraissent se soumettre plus facilement au verdict de l'école ou se résigner, le cas échéant, à une orientation en section Générale ou Pratique.

## 3. L'influence du Cycle d'orientation sur les pratiques pédagogiques en 6<sup>e</sup>

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 à la maturité d'élèves de cet âge. Ils ajoutent volontiers que la préparation au Cycle d'orientation ne commence pas en 6<sup>e</sup>, mais en 4<sup>e</sup> déjà ou même avant, tout particulièrement en ce qui concerne les objectifs transversaux et qu'il est vain de vouloir tout rattraper en 6<sup>e</sup>. Les enseignants des écoles en rénovation déclarent déjà fonctionner partiellement en cycles d'apprentissage.

Beaucoup d'enseignants soulignent cependant qu'en 6<sup>e</sup>, le souci que tous les élèves atteignent les objectifs du degré exerce une pression plus forte que dans les autres degrés (et ce souci n'est pas moindre lorsque les élèves sont destinés à fréquenter un collège à 7<sup>e</sup> hétérogène). Cependant, la préparation *spécifique* des élèves au Cycle d'orientation porte moins sur les contenus d'enseignement eux-mêmes que sur les méthodes et l'organisation du travail : autonomie, responsabilité, gestion du temps comptent parmi les objectifs à privilégier dans la préparation au Cycle d'orientation.

### 3.1 Les épreuves cantonales

Les *épreuves cantonales* constituent, aux yeux des enseignants, l'une des contraintes les plus fortes que fait peser le passage au Cycle d'orientation sur la vie des classes de 6<sup>e</sup>. La principale critique qui leur est faite porte sur le *moment de leur passation* qui suppose qu'à fin avril les enseignants doivent avoir vu l'ensemble du programme de 6<sup>e</sup>. Cette échéance leur paraît « raccourcir » considérablement l'année scolaire.

Par ailleurs, quelques enseignants, plus particulièrement dans les écoles en rénovation, estiment que ces épreuves ne correspondent plus à l'esprit général et aux objectifs de l'école primaire ; elles apparaissent comme « *parachutées, dans un tout autre esprit que celui de la classe* », et, dans une perspective de différenciation, elles ne fourniraient une image fidèle ni « *du niveau de la classe, ni de celui de chaque élève en particulier* ».

### **3.2 Les notes de l'année**

Les notes que l'enseignant donne à ses élèves en 6<sup>e</sup> prennent un tout autre sens que celles des autres années. Elles ont en effet une importance déterminante par rapport à l'orientation des élèves dans les différentes sections du Cycle d'orientation. De nombreux enseignants soulignent que le poids des notes sur l'orientation est présent en permanence dans leur esprit, alors que d'autres ne le perçoivent pas.

Certaines écoles en rénovation ont abandonné le système des notes pour une évaluation plus qualitative, mais doivent, en fin d'année, traduire cette évaluation qualitative à l'intention du Cycle d'orientation en notes globales pour le français et les mathématiques. Cette contrainte ne pose pas de problèmes particuliers à certains, alors que d'autres la perçoivent comme une manifestation de mépris ou d'incompréhension par rapport à l'évaluation qualitative pour laquelle ils ont opté.

### **3.3 Et les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs de 6<sup>e</sup> ?**

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

### **3.4 La transition entre l'école primaire et le Cycle d'orientation**

D'une manière générale, les enseignants interrogés estiment que le changement intervenant à la fin de la 6<sup>e</sup> est bénéfique pour les élèves : au moment où ils entrent dans l'adolescence, ils ont besoin d'un nouvel environnement, d'un nouveau mode d'encadrement et de prise en charge. Le maître unique constitue pour eux un cadre perçu comme trop étouffant ou comme une forme de contrôle « *total* » qui ne convient plus. D'une certaine façon, le passage au Cycle d'orientation constitue un rite de passage, l'entrée dans une phase nouvelle de scolarité et du développement.

Un nombre relativement important d'enseignants ne voit pas de véritable rupture entre les deux ordres d'enseignement : la continuité est assurée par l'adaptation des objectifs de 6<sup>e</sup> aux exigences de l'entrée au Cycle d'orientation et par les contacts qu'entretiennent les enseignants des deux ordres d'enseignement. Sans remettre en cause l'opportunité de la rupture, d'autres enseignants estiment cependant que l'introduction d'une 7<sup>e</sup> hétérogène pourrait atténuer le « *choc* » et mieux assurer la transition.

Pour certains enseignants d'écoles en rénovation et quelques-uns d'autres écoles, la rupture se situe beaucoup plus au niveau de l'approche pédagogique.

#### 4. Les enseignants de 6<sup>e</sup> face à l'introduction d'une 7<sup>e</sup> hétérogène

Plus des deux tiers des enseignants interrogés<sup>1</sup> sont favorables ou très favorables à l'introduction généralisée d'une 7<sup>e</sup> hétérogène ; le petit tiers restant se partage entre ceux qui ont une attitude ambiguë ou indéterminée et ceux qui y sont tout à fait opposés.

A une exception près, les écoles en rénovation sont massivement en faveur de l'introduction d'une 7<sup>e</sup> hétérogène. Cela correspond davantage à la philosophie de la rénovation et en constitue une suite logique. Du côté des autres écoles, les avis sont un peu plus partagés mais la 7<sup>e</sup> hétérogène rencontre là aussi un accueil très favorable.

Les enseignants des écoles qui envoient des élèves dans des collèges à niveaux et à options sont généralement très favorables à ce système.

##### 4.1 La 7<sup>e</sup> hétérogène allégerait le travail des enseignants de 6<sup>e</sup>

Quelques enseignants soulignent que l'orientation de tous les élèves vers une 7<sup>e</sup> hétérogène serait un « *soulagement* » ou même une « *bénédiction* ». Cela constituerait un « *allègement* » pour la conduite des classes de 6<sup>e</sup>. L'année serait moins « *stressante* ». Les enseignants auraient plus de temps pour approfondir les notions importantes du programme.

De nombreux enseignants soulignent cependant que cet aspect ne serait pas tellement déterminant : la préparation des élèves au Cycle d'orientation n'étant pas une charge insurmontable, surtout si on a une longue pratique de sa classe. Cependant, peu d'enseignants tiennent à garder cette tâche d'orientation.

Du côté des opposants, on aborde peu cet aspect de la question ; on se contente de dire que cela ne changerait pas grand-chose en 6<sup>e</sup> puisque, de toute façon les objectifs de 6<sup>e</sup> devront être atteints.

##### 4.2 Les arguments portant sur les rôles respectifs de l'école primaire et du Cycle d'orientation

Aux yeux de plusieurs enseignants, l'orientation des élèves apparaît comme un processus assez complexe. Ils préféreraient que le Cycle d'orientation assume entièrement son rôle de Cycle *d'orientation*. De plus, la multiplicité des professeurs au Cycle d'orientation, permettant une pluralité des regards sur les élèves, pourrait assurer une évaluation plus nuancée. « *Non* », répondent quelques-uns de leurs collègues qui estiment être mieux à même de jouer ce rôle en raison de la connaissance globale qu'ils ont des enfants.

##### 4.3 Les arguments portant sur le moment de l'orientation-sélection

Pour la plupart des enseignants, l'orientation devrait se faire plus tard. Ils souhaitent qu'on n'envoie pas des élèves si tôt en Générale ou en Pratique et qu'on leur laisse une chance supplémentaire « *de mûrir un peu et de faire un choix plus fondé* », cela d'autant plus que les élèves de cet âge ne sont capables, ni de faire un *choix professionnel*, ni de comprendre les *enjeux réels* qui se cachent derrière leur affectation à une section. Cela permettrait également d'atténuer le saut entre le primaire et le Cycle d'orientation, les élèves devant déjà s'habituer à de nombreux professeurs, à de nouvelles disciplines, à de fréquents changements de locaux, etc.

Pour une minorité bien présente, l'orientation, telle qu'elle se pratique actuellement, est tout à fait adéquate. Les « *études sérieuses* » ne peuvent commencer qu'au moment où les élèves sont répartis dans des filières selon leurs niveaux. Il est judicieux de faire correspondre cette sélection au changement de système auquel les élèves doivent s'habituer lors de leur passage au Cycle d'orientation.

A l'exception de quelques-uns qui pensent que la sélection ne doit intervenir qu'à la fin du Cycle d'orientation, la majorité des enseignants favorables à la 7<sup>e</sup> hétérogène estime cependant qu'une sé-

---

<sup>1</sup> Rappelons que l'échantillon n'est statistiquement pas représentatif de l'ensemble des enseignants de 6<sup>e</sup> primaire.

leçon plus rigoureuse doit être faite en 8<sup>e</sup>, soit sous la forme d'un système à niveaux et options, soit sous la forme d'un retour aux sections.

#### 4.4 Les arguments pédagogiques

Notons que les arguments proprement pédagogiques ne sont pas très nombreux, les arguments principaux étant d'ordre institutionnel ou psychologique.

- **La diversité comme richesse** : certains enseignants favorables à la 7<sup>e</sup> hétérogène 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 plus faibles, parce qu'elle permet une stimulation par la mise en contact d'élèves différents. Le « *panachage* » est perçu, dans cette optique, comme quelque chose de « *précieux* » qui offre la chance aux élèves de côtoyer des camarades d'autres milieux et d'autres sensibilités.
- **Eviter l'étiquetage des élèves** : l'hétérogénéité permet d'éviter l'étiquetage des élèves si néfaste pour la confiance en soi des élèves placés en Générale ou en Pratique. Il est fait état du « *climat d'exclusion* » existant déjà au primaire vis-à-vis des élèves de la classe qui ne vont pas en Latine/Scientifique. 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.
- **A disciplines différentes, résultats différents** : les élèves ne sont pas « *bons* » ou « *mauvais* » dans toutes les disciplines et, par conséquent, ils peuvent très bien se retrouver parmi les bons élèves en mathématiques et parmi les moins bons en allemand par exemple.
- **En ce qui concerne les bons élèves** : les enseignants favorables à la 7<sup>e</sup> hétérogène estiment qu'ils s'en tireront toujours dans un système comme dans l'autre, alors que pour les opposants, ils sont au contraire tirés par le bas, retardés par les mauvais éléments de la classe et ne peuvent pas, de ce fait, vraiment progresser.
- **En ce qui concerne les élèves en difficulté** : les enseignants favorables à la 7<sup>e</sup> hétérogène estiment qu'elle leur est bénéfique parce qu'ils y sont davantage stimulés. Dans une classe composée uniquement d'élèves en difficulté, le découragement et le désinvestissement scolaires se développent davantage. Cela est contesté par d'autres enseignants pour qui les élèves en difficulté se sentent frustrés lorsqu'ils constatent qu'ils sont toujours les derniers de la classe, malgré leurs efforts.

#### 4.5 La 7<sup>e</sup> hétérogène : oui à condition que... ou le défi de la différenciation

Certains enseignants (et c'est un type d'arguments spécialement développé dans les écoles en rénovation) approuvent la 7<sup>e</sup> hétérogène « *à condition que...* », la condition essentielle étant de mettre en place une *différenciation interne effective* dans les classes du Cycle d'orientation. Or, ils doutent qu'une volonté suffisante existe au Cycle d'orientation de remettre en cause un enseignement jugé très traditionnel et d'introduire une différenciation en tout état de cause difficile à mettre en place et à gérer. Reste qu'en principe, ces enseignants estiment que la 7<sup>e</sup> hétérogène est plus cohérente avec les *principes de la rénovation* : centration sur l'élève, définition d'objectifs noyaux, collaboration des enseignants et meilleure information pour les parents.

Mais on trouve également plusieurs enseignants qui pensent que l'introduction de la 7<sup>e</sup> hétérogène ne dépend aucunement de la rénovation et qu'elle doit se faire de toute manière.

\*\*\*

## 5. ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS DU CYCLE D'ORIENTATION

L'enquête auprès des enseignants, dernière étape des consultations entreprises dans le cadre de la recherche sur l'hétérogénéité/différenciation, a été effectuée en avril 2000, à un moment où les événements sur le plan scolaire et politique se sont précipités : décision d'introduire une nouvelle grille horaire ; dépôt d'une motion demandant au Conseil d'Etat un rapport détaillé sur l'évolution du Cycle d'orientation, à la suite à la recherche du SRED, et sur l'opportunité ou non d'en modifier les structures ; dépôt d'un nouveau projet de loi proposant une généralisation de la structure en vigueur actuellement dans les collèges à niveaux et options. Ces événements, intervenus peu avant que les enseignants n'aient été interrogés, ont pu avoir une incidence sur les positions exprimées, qu'elles soient en faveur ou en défaveur de l'hétérogénéité.

### 1. Méthodologie

Tous les enseignants du Cycle d'orientation ont reçu un questionnaire à leur domicile. Ce questionnaire est structuré en trois parties, chacune incluant plusieurs dimensions :

- une première partie vise à établir un **état de situation** qui se base sur les pratiques pédagogiques déclarées, sur les facteurs qui limitent l'enseignement et sur la manière dont les enseignants perçoivent l'évolution de différents types d'élèves au cours de la 7<sup>e</sup> ;
- une seconde partie rassemble les **opinions** des enseignants sur le fonctionnement et sur divers effets de la 7<sup>e</sup> hétérogène ;
- la troisième partie est centrée sur l'**adhésion** des enseignants à **différents modes d'organisation du Cycle d'orientation** et sur les conditions à réunir pour faciliter une éventuelle généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène.

Des 1509 personnes qui ont reçu le questionnaire (1217 dans les collèges à sections et 292 dans les collèges à classes hétérogènes, niveaux et options) 584, soit 39%, ont répondu. Le taux de réponse est plus élevé dans les collèges à niveaux et options (47%) que dans les collèges à sections (37%). En revanche, l'échantillon des répondants est représentatif de l'ensemble du corps enseignant du Cycle d'orientation.

### 2. Résultats

Le but du questionnaire étant de mettre en évidence d'éventuelles différences entre les opinions, les perceptions et les choix des enseignants selon qu'ils ont ou non une expérience de l'hétérogénéité, la structure (collèges à sections / collèges à classes hétérogènes, niveaux et options) constitue la variable principale pour l'analyse des réponses. L'influence d'autres variables telles que l'ancienneté des enseignants et leur taux d'activité, les disciplines enseignées, le type de collège en termes de composition sociale a été systématiquement vérifiée.

#### 2.1 Etat de situation

**Les facteurs limitant l'enseignement** sont perçus de manière semblable par les enseignants des deux structures. Ceci n'est pas tout à fait surprenant, étant donné que les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement dans une classe « homogène » et dans une classe hétérogène présentent certainement plus de similitudes que de différences. Les enseignants évoquent le plus souvent des facteurs qui peuvent être considérés comme relativement indépendants de la structure et qui ont trait

au comportement des élèves (élèves perturbateurs), à leur investissement dans le travail scolaire et dans l'apprentissage (manque de motivation) et au climat de classe (mauvaise ambiance).

Les différences entre les deux structures apparaissent pour quatre facteurs : les effectifs de classe, la présence en classe d'élèves de différents niveaux de compétences, le manque de matériel pédagogique adapté et la rigidité des programmes. Les trois premiers limitent davantage les enseignants des collèges à sections, alors que le dernier s'avère plus contraignant pour les enseignants des collèges à niveaux et options. Si l'on pouvait s'attendre à ce que les enseignants des collèges à sections mentionnent plus fréquemment les effectifs de classes (qui sont plus élevés dans les classes de LS, majoritaires dans la structure à sections), on peut être surpris par le poids donné aux différences de compétences entre élèves et au manque de matériel pédagogique. Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ce résultat paradoxal. Soit les enseignants des collèges à sections ont une représentation trop idéale de ce que devraient être les élèves d'une section donnée (et se sentent de plus mal outillés pour gérer, sur le plan pédagogique, l'hétérogénéité de fait qu'ils rencontrent dans les classes), soit 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 les élèves. Que la rigidité des programmes pose plus de problèmes dans les collèges à niveaux et options pourrait tenir au fait que les enseignants doivent assurer aux élèves moyens/forts une formation équivalente à celle dispensée par les autres collèges, ce qui ne leur laisse pas suffisamment de marge pour adapter les contenus aux élèves plus faibles, comme cela est possible dans les sections GP.

**Les pratiques pédagogiques qui permettent de faire face à la diversité des élèves dans la classe** sont des pratiques assez « classiques » : l'adaptation de l'enseignement au niveau moyen de la classe, l'utilisation d'approches et de matériel diversifiés, l'aménagement de temps de travail individuels et le travail par deux. Ces pratiques sont mises en œuvre avec une fréquence assez semblable par les enseignants des deux structures, de même qu'un certain nombre de pratiques plus « marginales », comme par exemple le co-enseignement ou les activités autour d'un projet pédagogique. Les enseignants des collèges à niveaux et options évoquent toutefois un peu plus fréquemment des approches qui relèvent davantage de la différenciation. Ce sont d'une part des pratiques qui se rapportent à la gestion des différences sur le plan général (collaboration entre élèves forts et faibles, prise en compte dans l'évaluation des progrès des élèves), d'autre part des pratiques qui impliquent la centration sur l'un ou l'autre des niveaux extrêmes (stimulation des bons élèves et soutien des élèves plus faibles).

Les enseignants des deux structures s'accordent en partie sur les pratiques qui seraient les plus utiles à mettre en place ou à développer pour enseigner dans une classe hétérogène, notamment la nécessité de faire travailler, à l'intérieur de la classe, des groupes d'élèves de capacités différentes (groupes hétérogènes) et d'utiliser des approches et un matériel diversifiés. De leur côté, les enseignants des collèges à sections ajoutent encore des pratiques qui permettraient une différenciation interne sous forme de traitement didactique adapté à des types d'élèves qui, actuellement, se trouvent dans des filières différentes.

**La perception de l'évolution des différences entre élèves des sections LS et GP et entre élèves moyens/forts et élèves faibles au cours de la 7<sup>e</sup>** est en partie similaire dans les deux structures. Plus les aspects considérés sont liés à la réussite scolaire, plus les différences entre types d'élèves semblent s'accroître. 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 de ces différences. Pour la plupart des aspects, les écarts s'accroîtraient davantage dans le système à sections.

## 2.2 Les opinions

Plus que les pratiques pédagogiques ou les facteurs qui limitent l'enseignement, ce sont les **opinions au sujet du fonctionnement et des effets de la 7<sup>e</sup> hétérogène** qui opposent les enseignants des deux structures. Pour les trois domaines pris en compte dans le questionnaire (apprentissage, intégration sociale et équité éducative ; organisation de l'enseignement ; orientation des élèves), on constate un désaccord systématique des enseignants des collèges à niveaux et options avec les items illustrant des

effets potentiellement négatifs de la 7<sup>e</sup> hétérogène et un accord tout aussi systématique avec les items présentant ses avantages. De leur côté, les enseignants des collèges à sections adhèrent aux items traduisant des inconvénients attribués à l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup> et sont, au mieux, partagés sur ses avantages. L'expérience ou non de l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup> polarise donc en partie les opinions des enseignants.

En revanche, sur certains aspects de l'hétérogénéité, les opinions des enseignants des deux structures vont dans le même sens. Ainsi s'accordent-ils à dire que :

- la 7<sup>e</sup> hétérogène permet une meilleure intégration sociale des élèves (bien que les limites de l'intégration soient soulignées dans certains cas) ;
- la 7<sup>e</sup> hétérogène demande aux enseignants un investissement et un engagement importants ;
- le report de l'orientation à la fin du 7<sup>e</sup> degré favorise l'observation des élèves (les enseignants sont moins certains que le prolongement de la période d'observation ait de réelles incidences sur leur orientation).

D'autres caractéristiques, notamment la composition sociale des établissements, influencent les opinions des enseignants. Les différences sont peu prononcées, mais quelle que soit la dimension considérée, la position relative des trois groupes de collèges retenus (collèges à composition sociale plutôt favorisée, moyenne et moins favorisée) est toujours la même : les classes hétérogènes rencontrent un degré d'adhésion un peu plus fort chez les enseignants des collèges à composition sociale moyenne, alors que les enseignants des collèges à composition sociale moins favorisée se montrent les plus réticents. Dans les collèges à sections de ce type, les enseignants craignent sans doute de ne plus pouvoir offrir aux élèves faibles les conditions d'encadrement dont ils bénéficient actuellement.

### 2.3 Les choix de structures

Les enseignants devaient indiquer leur degré d'adhésion indépendamment pour chacune des cinq modalités d'organisation du 7<sup>e</sup> degré qui leur étaient proposées :

- l'hétérogénéité intégrale ;
- l'hétérogénéité « modulée » (classes hétérogènes pour l'ensemble des disciplines, mais différenciation pour une partie des heures attribuées à certaines d'entre elles) ;
- classes hétérogènes et enseignement en classes à niveaux pour certaines disciplines ;
- sections sous leur forme actuelle ;
- sections modifiées dans le sens d'une plus grande homogénéité des classes.

Les enseignants des deux structures expriment des choix assez différents, sans que l'on puisse pour autant parler de bipolarisation. Les enseignants des collèges à niveaux et options plébiscitent l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup> et rejettent en même temps toute proposition d'organisation introduisant une différenciation externe permanente (les sections mais aussi les niveaux pour certaines disciplines). Les choix des enseignants des collèges à sections sont nettement plus partagés. L'hétérogénéité intégrale est acceptée par environ un tiers des enseignants ; des sections plus homogènes par moins d'un tiers ; le *statu quo* (sections sous leur forme actuelle) réunit un peu moins que la moitié des suffrages et une même proportion accepterait une différenciation plus sectorielle et plus souple (hétérogénéité « modulée »). Cette dernière organisation semble d'ailleurs constituer le « plus petit dénominateur commun » entre les enseignants des deux systèmes, puisqu'elle réunit aussi un nombre de suffrages important dans les collèges à niveaux et options.

La réunion des réponses favorables à l'hétérogénéité intégrale et à l'hétérogénéité « modulée » met en évidence que près de trois enseignants sur cinq des collèges à sections pourraient être favorables à l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup>, moyennant éventuellement des adaptations qu'il s'agirait encore de préciser. L'opposition à l'hétérogénéité ne peut cependant pas être ignorée.

Pour le 8<sup>e</sup> et le 9<sup>e</sup> degré, aucune des structures proposées ne recueille la majorité absolue des choix. Les enseignants de chacune des deux structures actuelles ne se disent que modérément en faveur du mode d'organisation en vigueur dans leur collège. L'hétérogénéité intégrale n'est pas plus concevable pour les enseignants des collèges à niveaux et options que pour ceux des collèges à sections. Les autres organisations sont choisies dans les deux systèmes dans des proportions variables qui, de plus, diffèrent légèrement pour les degrés 8 et 9.

**Les conditions à réunir pour faciliter la généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène** proposées dans le questionnaire sont pratiquement toutes jugées importantes par les enseignants des deux systèmes qui expriment par là l'idée qu'une telle réforme ne peut se réaliser sans un investissement supplémentaire important.

La quasi totalité des enseignants jugent notamment indispensables ou au moins souhaitables la diminution des effectifs et un encadrement spécifique pour les élèves en très grande difficulté, encadrement considéré comme une condition *sine qua non* par les enseignants des établissements à composition sociale moins favorisée.

L'appréciation diffère en intensité pour la plupart des autres conditions : les enseignants des collèges à sections estiment qu'elles sont indispensables, alors que ceux des collèges à niveaux et options les jugent plutôt souhaitables. Il s'agit notamment de disposer d'un matériel adapté pour permettre la différenciation de l'enseignement, de prévoir et d'organiser des moments de concertation pour les enseignants, de bénéficier d'une formation ou d'un recyclage dans le domaine de la différenciation pédagogique, mais aussi de moduler le nombre d'élèves par classe et d'attribuer les ressources en fonction de la population de l'établissement (proportion d'élèves en difficulté). Cet ajustement des conditions aux établissements est plus fréquemment évoqué par les enseignants des collèges à composition sociale moins favorisée.

**Si la 7<sup>e</sup> hétérogène devait être généralisée**, il serait préférable, aux yeux des enseignants des collèges à niveaux et options, de l'introduire selon les mêmes modalités dans tous les établissements du Cycle d'orientation. Les enseignants des collèges à sections sont plus partagés et pourraient tout aussi bien concevoir une introduction selon des modalités propres à chaque établissement.

\*\*\*

## 6. ENTRETIENS AVEC LES EQUIPES DE DIRECTION DES COLLEGES DU CYCLE D'ORIENTATION

Dans le cadre de l'école, les directeurs et directrices sont chargés de l'organisation et de la gestion des établissements et sont garants de l'enseignement dispensé. Ils/elles occupent un rôle de pivot entre la Direction générale et l'extérieur de l'école, entre la politique scolaire et le terrain, ce qui 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 qui suivent. C'est pourquoi leur opinion revêt une importance certaine.

### 1. Méthodologie

Au printemps 1999, les directions de **tous** les établissements, soit les 14 établissements à sections et les 3 collèges à niveaux et options, ont été invitées à exprimer leurs opinions au cours d'entretiens menés par une équipe de 2 chercheurs. Il s'agissait d'entretiens semi-directifs qui ont duré entre une heure et demie et deux heures. Chaque directeur/directrice avait le choix de répondre seul/seule ou de s'entourer d'un ou de plusieurs membres de son équipe, doyens, conseillers d'orientation scolaire et conseillers sociaux. Aussi, le nombre de personnes présentes a varié d'un collègue à l'autre.

Les entretiens s'articulaient autour de deux dimensions qui ne sont probablement pas indépendantes l'une de l'autre. La première consistait 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 7<sup>e</sup> ? 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 10<sup>e</sup> degré ? La deuxième dimension était plus directement liée à **l'introduction de la classe hétérogène en 7<sup>e</sup>** : Quelle est la position des directions des collèges à sections par rapport à l'introduction éventuelle de l'hétérogénéité en 7<sup>e</sup> 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 ?

Bien qu'ils aient été menés de manière aussi standardisée que possible, 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 d'autres. 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.

### 2. Résultats

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 nécessaire 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 7<sup>e</sup> 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 6<sup>e</sup> 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 7<sup>e</sup> 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, le moment de la première orientation est certes retardé avec la 7<sup>e</sup> hétérogène, mais lorsqu'il intervient, il 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 offertes par la structure des degrés subséquents. Dans les collèges à niveaux et options, la structure permet une orientation plus sectorielle, limitée à trois disciplines (allemand, mathématiques et une option spécifique), et l'émergence de profils hétérogènes. Dans deux collèges où la 7<sup>e</sup> 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 non différenciée 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 au **principe de la 7<sup>e</sup> hétérogène** mais elles expriment des réserves quant aux possibilités d'intégrer les 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 soient suffisamment stimulés et les plus faibles puissent progresser de manière satisfaisante. 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 précisent aucun dispositif concret 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 serait séduite par 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 7<sup>e</sup> 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.

Pour les directions, si la 7<sup>e</sup> année est importante, les trois ans du Cycle d'orientation forment **un tout**, et leur discours montrent un va et vient constant entre des arguments pour ou contre la 7<sup>e</sup> 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 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>, avec des classes hétérogènes pour certaines disciplines, des niveaux et des options pour d'autres. Dès lors, il convient de s'interroger sur la pertinence de s'arrêter à la 7<sup>e</sup>, 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 8<sup>e</sup> et surtout en 9<sup>e</sup> qu'une polarisation des attitudes et comportements scolaires se marque dans les collèges à sections et que certains regroupements d'élèves sont marginalisés. Tout se passe comme si les mesures qui sont mises en place et qui semblent réussir en 7<sup>e</sup> perdent de leur efficacité par la suite. La classe hétérogène prévient en partie cette polarisation jusqu'à la fin du 9<sup>e</sup> degré. Aussi, un changement qui se limiterait à la 7<sup>e</sup> ne résoudrait pas les problèmes qui se posent aux directions des collèges à sections en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>. 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 au moment des entretiens ne leur semblait pas le cas.

Les modifications du Cycle d'orientation, en discussion au printemps 1999, 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 7<sup>e</sup> hétérogène, décidée par le Parlement puis suspendue par voie de référendum, 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 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>. 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 section. 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 9<sup>e</sup> 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.

\*\*\*



### **III. ANNEXES**

Ces annexes sont tirées des « Enquêtes et analyses de référence » du rapport « Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections au 7<sup>e</sup> degré : Carrières d'élèves et discours d'acteurs ». Elles sont présentées dans cette synthèse car elles illustrent certains propos. Toutefois, pour une analyse détaillée des tableaux et graphiques, il est nécessaire de se reporter au document susmentionné.

Secrétariat du Grand Conseil

PL 7697

Proposition de M<sup>mes</sup> Elisabeth Reusse-Decrey,  
Nicole Castioni-Jaquet et Liliane Charrière  
Urban

Dépôt: 29 août 1997

Disquette

## PROJET DE LOI

modifiant la loi sur l'instruction publique

(C 1 10)

LE GRAND CONSEIL

Décète ce qui suit:

### Article unique

La loi sur l'instruction publique, du 6 novembre 1940, est modifiée  
comme suit:

#### Art. 54 (nouvelle teneur)

*Orientation*

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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 spécialisés.

### 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.

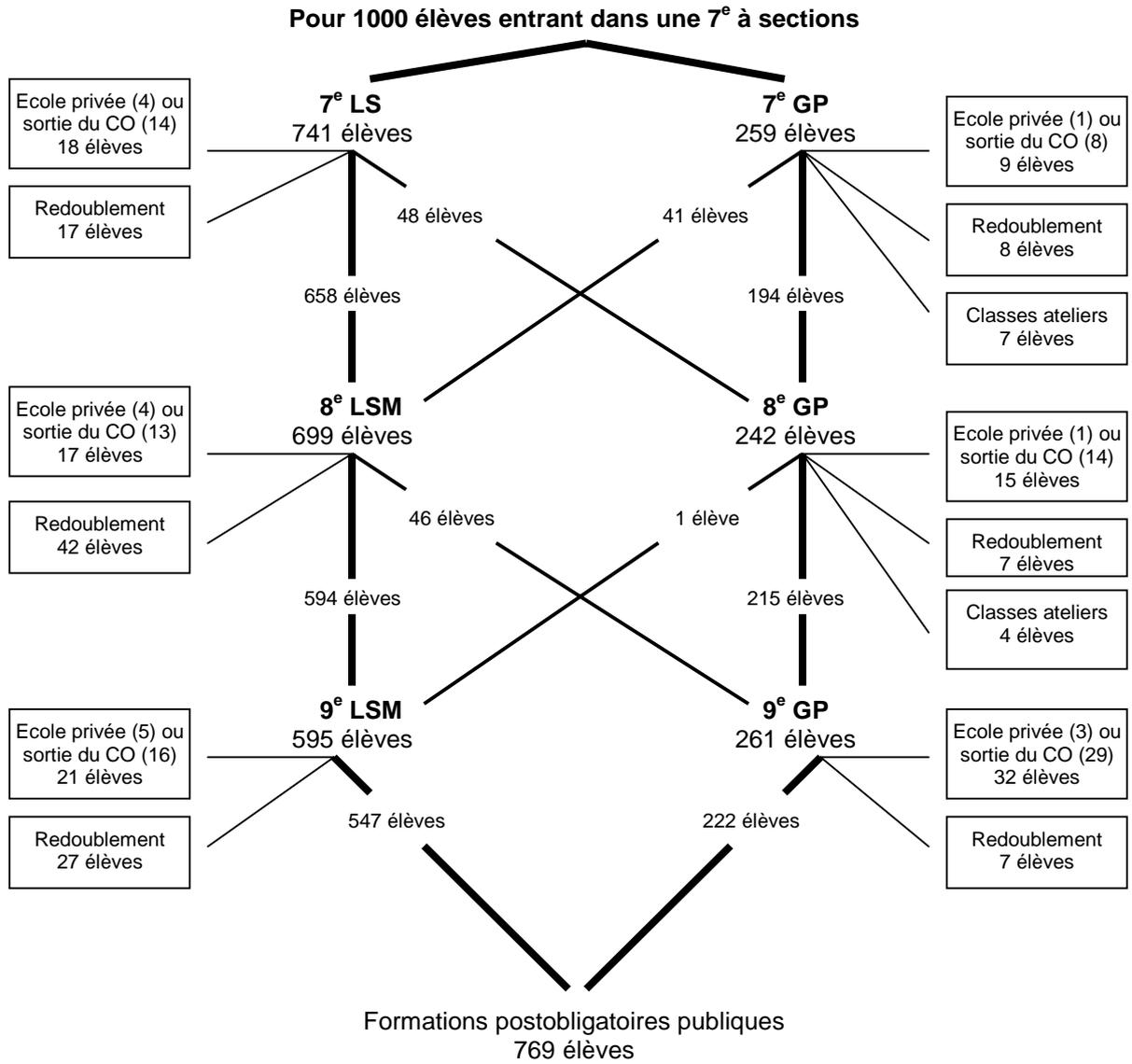
Afin que le cycle d'orientation puisse offrir une culture générale en donnant toutes ses chances à chaque élève, en lui évitant une sélection précoce et trop souvent définitive, nous vous invitons dès lors à accepter de renvoyer ce projet de loi à la commission de l'enseignement et de l'éducation.

**Tableau 2 : Recherche hétérogénéité/différenciation au Cycle d'orientation : Prises d'information**

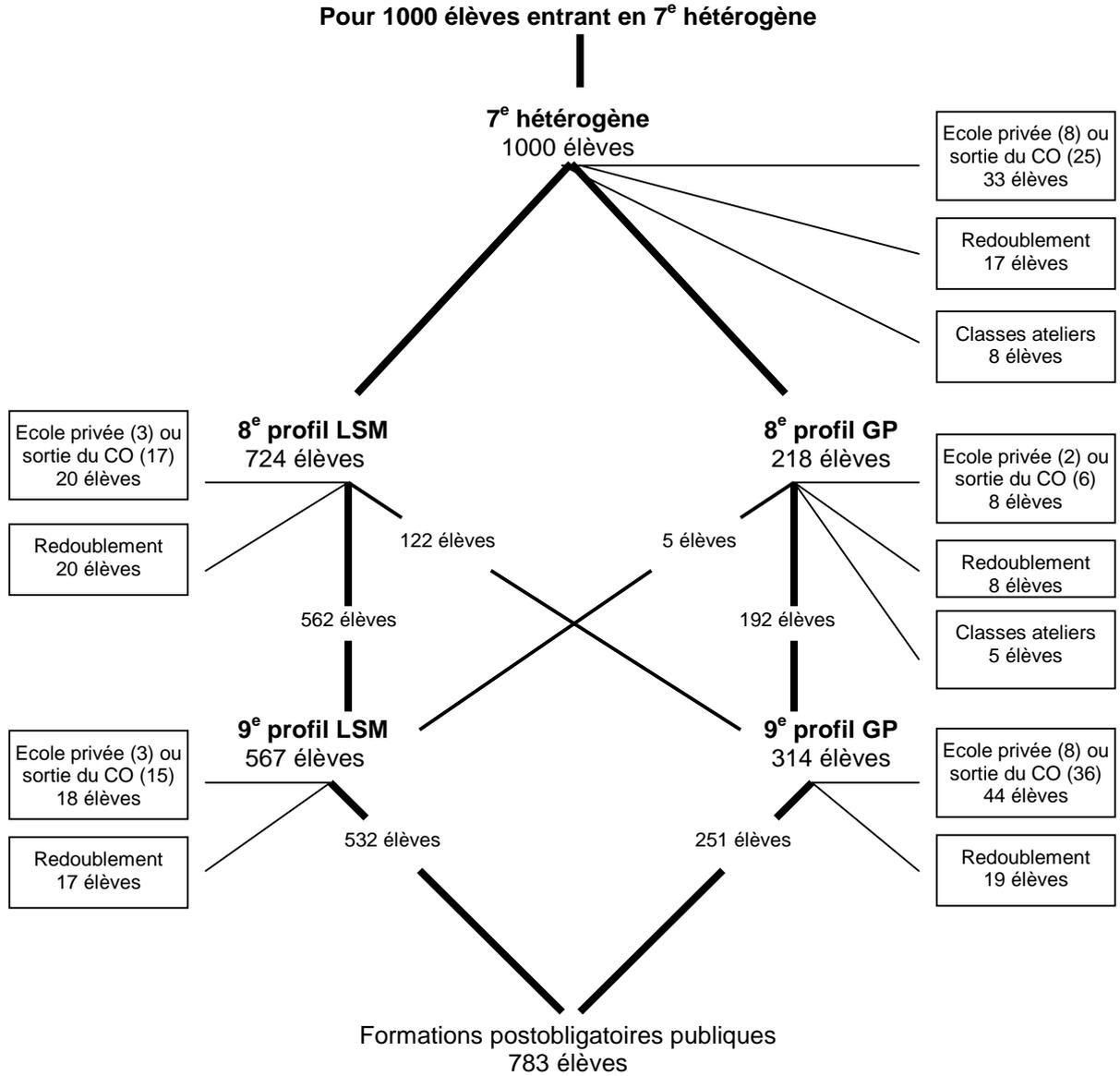
	« Instrument »	Contenu	Personnes interrogées/ unités analysées	Nombre de «réponses»	Moment
<b>Réussite des élèves</b>	Epreuves communes	Allemand Mathématiques Biologie	5 épreuves (totalité des épreuves disponibles)	~ 1400 résultats ~ 1500 résultats	1997-1998 1998-1999
<b>Orientations des élèves</b>	Cursus scolaires	Parcours 7 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup>	4 parcours 7 <sup>e</sup> -9 <sup>e</sup> 10 parcours 9 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup>	4 volées 10 volées	Entrée en 7 <sup>e</sup> 1994-1997 dès 1985
<b>Enquête élèves de 7<sup>e</sup></b>	Questionnaires	Climat de classe et de travail Fonctionnement du système Approche du travail scolaire Image de soi scolaire	7 <sup>e</sup> des 3 collèges à niveaux et options appariés à 7 <sup>e</sup> de 3 collèges à sections	602 553	Mai-juin 1999
<b>Enquête parents 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup></b>	Questionnaires	Informations et attentes CO Adaptation CO Opinions 7 <sup>e</sup> hétérogène	6 <sup>e</sup> = 1408 7 <sup>e</sup> = 1478	6 <sup>e</sup> = 860 7 <sup>e</sup> = 885	Mai 1999
<b>Enquête enseignants 6<sup>e</sup></b>	Entretiens de groupe	Transitions EP-CO 7 <sup>e</sup> hétérogène	37 écoles	73 enseignants	Janvier-avril 1999
<b>Enquête enseignants 7<sup>e</sup></b>	Questionnaire	Pratiques Opinions 7 <sup>e</sup> hétérogène Choix de structures	1509 (tous les enseignants du CO)	584	Mars-mai 2000
<b>Enquête directions CO</b>	Entretiens de groupe	Gestion de l'orientation Position face à la 7 <sup>e</sup> 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.

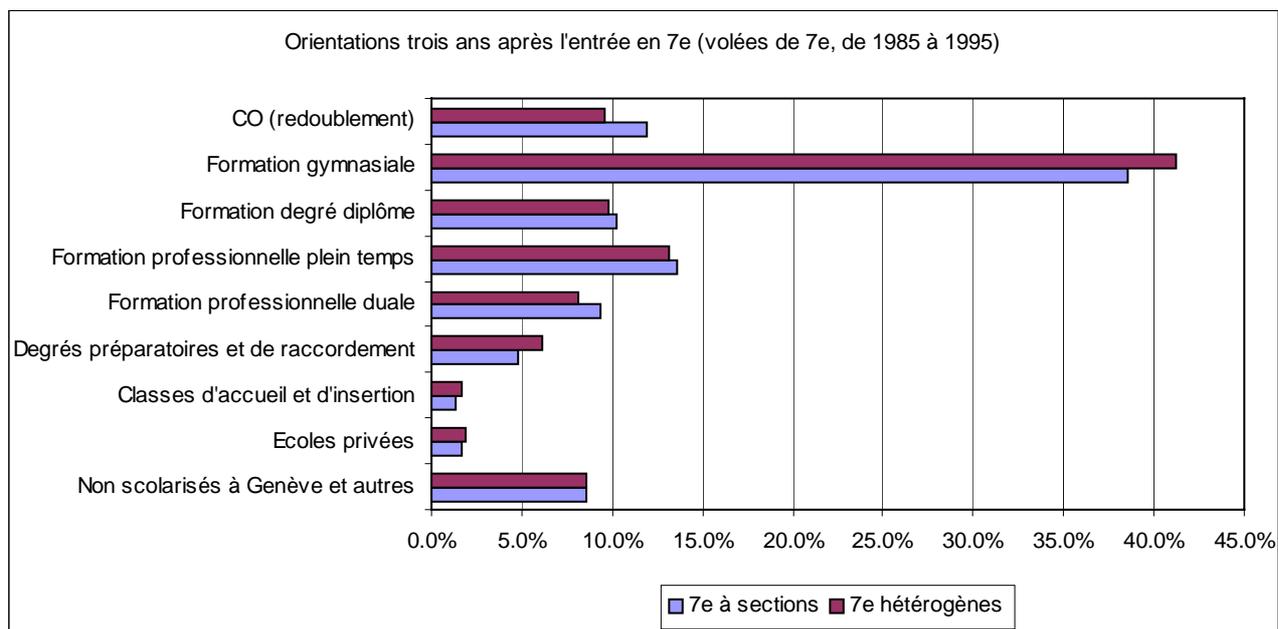
### Schéma 3 : Les orientations dans les collèges à sections



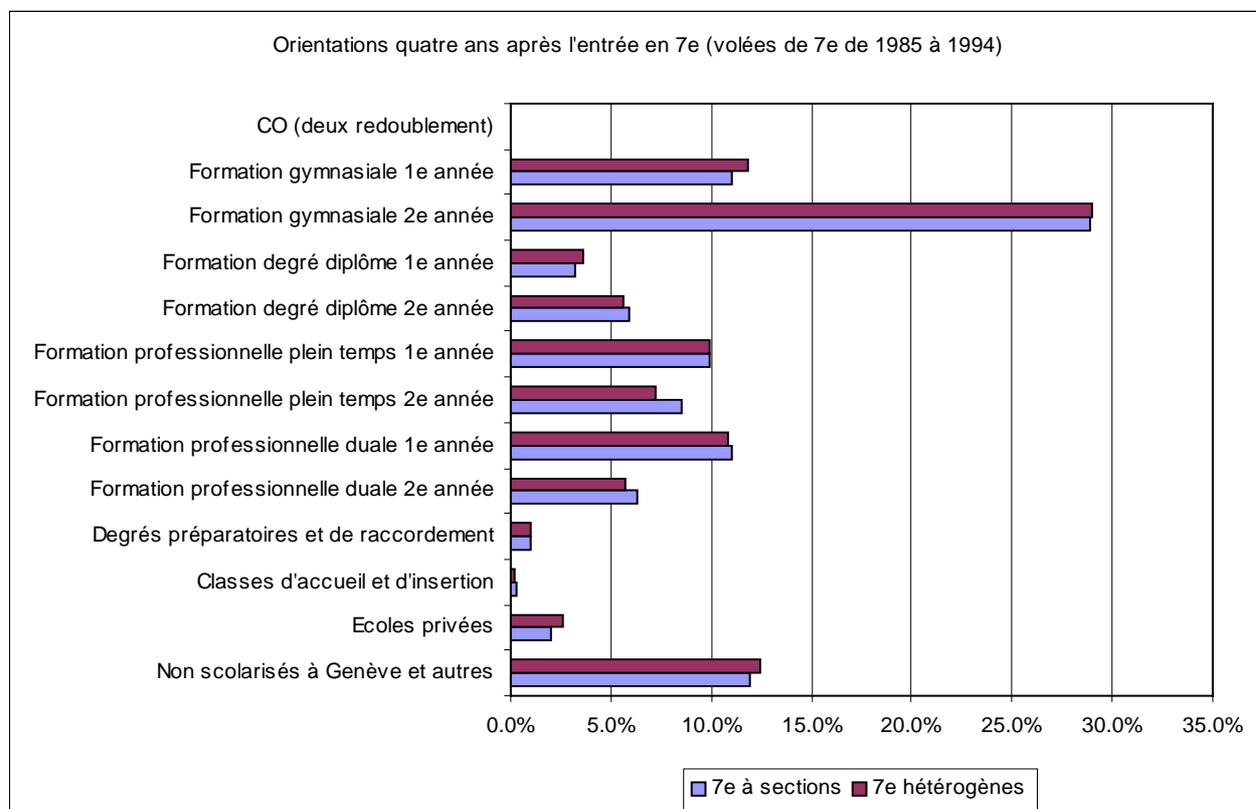
### Schéma 4 : Les orientations dans les collèges à niveaux et options



**Graphique 5 : Les orientations trois ans après l'entrée en 7<sup>e</sup> année**



**Graphique 6 : Les orientations quatre ans après l'entrée en 7<sup>e</sup> année**



## Tableau 7 : Synthèse des prises de positions 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 7<sup>e</sup> <sup>1</sup>.

<b>Codification</b>	
<b>Favorable majorité absolue :</b>	Favorable à la proposition de structure à la majorité absolue
<b>Favorable majorité relative :</b>	Favorable à la proposition de structure à la majorité relative
<b>Avis partagés :</b>	Avis partagés (moins de 8% de différences entre favorable et défavorable, correspondant à la marge d'erreur de l'échantillonnage)
<b>Défavorable majorité relative :</b>	Défavorable à la proposition de structure à la majorité relative
<b>Défavorable majorité absolue :</b>	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 7 <sup>e</sup> des classes hétérogènes	Parents d'élèves de 6 <sup>e</sup> dont l'enfant va aller dans une 7 <sup>e</sup> hétérogène	Parents d'élèves de 7 <sup>e</sup> des classes à sections	Parents d'élèves de 6 <sup>e</sup> dont l'enfant va aller dans un collège à sections
1	En 7 <sup>e</sup> , les élèves devraient tous suivre le même enseignement dans des classes hétérogènes mélangeant les élèves, quels que soient leurs résultats de 6 <sup>e</sup> primaire	Favorable majorité absolue 61.5% d'avis favorables	Favorable majorité absolue 55.4% d'avis favorables	Défavorable majorité absolue 64.5% d'avis défavorables	Avis partagés 42.6% d'avis favorables et 48.7% défavorable
2	En 7 <sup>e</sup> , 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 62.1% d'avis favorables	Favorable majorité absolue 64.8% d'avis favorables	Favorable majorité relative 47.8% d'avis favorables	Favorable majorité absolue 57.6% d'avis favorables
3	En 7 <sup>e</sup> , les élèves devraient suivre, pour l'ensemble des disciplines, un enseignement donné dans des classes adaptées à leur niveau scolaire (sections)	Défavorable majorité relative 49.4% d'avis défavorables	Favorable majorité relative 47.3% d'avis favorables	Favorable majorité absolue 64.5% d'avis favorables	Favorable majorité absolue 61.5% d'avis favorables

<sup>1</sup> Les parents d'élèves ont dû se prononcer, indépendamment, pour chacun des modes d'organisation. Aussi les pourcentages ne s'additionnent-ils pas.

**Tableau 8 : Possibilités d'organisation du 7<sup>e</sup> degré au Cycle d'orientation**

Degré d'adhésion des enseignants des collèges à sections et à niveaux et options, en pourcentage<sup>2</sup>

		<i>Tout à fait favorable</i>	<i>plutôt favorable</i>	<i>pas tellement favorable</i>	<i>pas du tout favorable</i>	<i>pas d'opinion/ non-réponse</i>
<b>A</b> - Le 7 <sup>e</sup> degré devrait être organisé en <b>classes hétérogènes</b> pour l'ensemble des disciplines scolaires.	<i>Sections</i>	16.7	17.0	20.3	39.6	6.4
	<i>Niveaux et options</i>	59.6	22.1	8.1	6.6	3.6
<b>B</b> - Le 7 <sup>e</sup> degré devrait être organisé en <b>classes hétérogènes</b> 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,...).	<i>Sections</i>	20.3	28.1	15.4	29.5	6.7
	<i>Niveaux et options</i>	32.4	26.5	12.5	22.8	5.8
<b>C</b> - Le 7 <sup>e</sup> degré devrait être organisé en <b>classes hétérogènes</b> pour la plupart des disciplines, mais certaines d'entre elles devraient être enseignées par niveaux.	<i>Sections</i>	6.3	22.5	25.4	36.2	9.6
	<i>Niveaux et options</i>	6.6	11.8	22.8	50.0	8.8
<b>D</b> - Le 7 <sup>e</sup> degré devrait être organisé en <b>sections distinctes</b> comme c'est le cas actuellement dans les collèges à sections.	<i>Sections</i>	30.1	16.5	20.8	23.7	8.9
	<i>Niveaux et options</i>	2.2	2.9	9.6	80.2	5.1
<b>E</b> - Le 7 <sup>e</sup> degré devrait être organisé en <b>sections distinctes</b> , mais de manière à composer des classes plus homogènes qu'elles ne le sont actuellement (davantage de sections ou autres critères de répartition).	<i>Sections</i>	15.4	13.8	18.8	39.5	12.5
	<i>Niveaux et options</i>	0.7	2.2	16.2	72.8	8.1

**Tableau 9 : Choix de structure pour les 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degrés selon les modalités A, B, C, D et E définies ci-dessus**

Réponses des enseignants des collèges à sections et à niveaux et options, en pourcentage

		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>Non-réponse</b>
<b>8<sup>e</sup></b>	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
<b>9<sup>e</sup></b>	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

<sup>2</sup> Les enseignants ont dû se prononcer, indépendamment, pour chacun des modes d'organisation. Aussi les pourcentages ne s'additionnent-ils pas.

**Tableau 10 : Conditions à réunir pour faciliter la mise en œuvre de la 7<sup>e</sup> hétérogène en cas de généralisation**

Réponses des enseignants des collèges à sections et niveaux et options, en pourcentage

		<i>indispensable</i>	<i>souhaitable</i>	<i>de moindre importance</i>	<i>Non-réponse</i>
Diminuer les effectifs de classes	<i>Sections</i>	81.1	13.4	0.7	4.8
	<i>Niveaux et options</i>	72.1	25.0	1.5	1.4
Prévoir un encadrement spécifique pour les élèves en très grande difficulté	<i>Sections</i>	77.9	14.7	2.5	4.9
	<i>Niveaux et options</i>	69.9	22.1	6.6	1.4
Prévoir et organiser des moments de concertation pour les enseignants	<i>Sections</i>	50.4	35.5	9.4	4.7
	<i>Niveaux et options</i>	30.1	55.2	13.2	1.5
Disposer de davantage de matériel pour permettre une différenciation du travail des élèves	<i>Sections</i>	49.8	34.8	10.3	5.1
	<i>Niveaux et options</i>	30.1	52.3	17.6	.0
Bénéficier d'une formation ou d'un recyclage dans le domaine de la différenciation pédagogique	<i>Sections</i>	42.9	39.3	12.5	5.3
	<i>Niveaux et options</i>	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)	<i>Sections</i>	44.2	35.7	11.4	8.7
	<i>Niveaux et options</i>	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)	<i>Sections</i>	42.4	33.3	12.3	12.0
	<i>Niveaux et options</i>	30.1	56.6	7.4	5.9
Organiser davantage de travaux en demi-classes	<i>Sections</i>	40.0	38.8	15.2	6.0
	<i>Niveaux et options</i>	25.7	47.8	24.3	2.2
Renforcer les dispositifs d'appui et de rattrapage en dehors de l'horaire de l'élève	<i>Sections</i>	26.6	40.2	25.2	8.0
	<i>Niveaux et options</i>	25.7	50.0	22.8	1.5
Créer des cours facultatifs pour approfondir certains apprentissages scolaires	<i>Sections</i>	21.4	37.5	32.4	8.7
	<i>Niveaux et options</i>	12.5	52.2	31.6	3.7
Développer le co-enseignement (deux enseignants intervenant simultanément dans une même classe)	<i>Sections</i>	12.5	42.0	36.8	8.7
	<i>Niveaux et options</i>	2.9	50.0	44.9	2.2
Bénéficier de formations ou de recyclages dans d'autres domaines	<i>Sections</i>	16.5	22.3	40.4	20.8
	<i>Niveaux et options</i>	18.4	21.3	43.4	16.9

\*\*\*