



**HAL**  
open science

## Les effets-maîtres à l'école primaire : focus sur les élèves en difficulté

Céline Piquée

### ► To cite this version:

Céline Piquée. Les effets-maîtres à l'école primaire : focus sur les élèves en difficulté. Colloque "Ce que l'école fait aux individus", AFS; CENS; CREN, Jun 2008, Nantes, France. hal-01692578

**HAL Id: hal-01692578**

**<https://hal.science/hal-01692578v1>**

Submitted on 6 Feb 2018

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

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



## Les effets-maîtres à l'école primaire : focus sur les élèves en difficulté

---

Céline Piquée

Dans l'analyse sociologique des inégalités scolaires, la question des effets de contexte est devenue centrale. On sait que "l'école fait des différences" (Reynolds, Jones, Saint Leger, 1976). Les différences de contextes de scolarisation affectent les performances des élèves. Dans certains cas, les contextes réduisent les inégalités scolaires, dans d'autres, ils les accentuent. En sociologie de l'éducation, en particulier au sein de la sociologie quantitative, on distingue au minimum trois niveaux d'effets de contexte : l'établissement, la classe et l'enseignant. Tout un pan de recherche consiste à identifier l'ampleur des effets et les mécanismes par lesquels chaque niveau influe sur les inégalités scolaires (Bressoux, Pansu 2003 ; Duru-Bellat et al. 2004 ; Férouzis, 2003 ; Grisay, 1993 ; Leroy-Audouin, Suchaut, 2007 ; Piketty, Valdenaire, 2006 ; Piquée, 2005).

A l'école primaire, l'enseignant est au cœur des analyses sur la production des inégalités scolaires. De nombreuses recherches attestent clairement qu'être scolarisé avec tel ou tel enseignant n'est pas neutre pour les élèves (Bressoux, 1995). Ces travaux suivent dans certains cas une orientation plutôt quantitative. Il s'agit notamment de quantifier l'importance de l'effet-maître, c'est-à-dire d'estimer la contribution de l'enseignant à l'explication des différences de progressions entre élèves (Altet, Bressoux, Bru, Leconte-Lambert, 1996). Toutefois, cette approche quantitative nécessite, pour des raisons statistiques, de travailler sur des échantillons d'élèves et de classes de grande ampleur. Cet incontournable méthodologique rend difficile la caractérisation précise des pratiques enseignantes dont on cherche à identifier les effets, celles-ci se mesurant le plus souvent à partir de questionnaires. Les pratiques sont donc définies de façon grossière et sont surtout déclaratives, en ce sens que l'on relève ce que l'enseignant pense faire ou pense qu'il devrait faire et non ce qu'il fait réellement. D'autres recherches sont davantage à orientation qualitative (Butlen, Peltier-Barbier, Pezard, 2002 ; Peltier-Barbier, 2004). Les travaux reposent sur des échantillons restreints de classes dans lesquels il est possible d'observer et de caractériser finement les pratiques effectivement mises en œuvre dans les classes. Si cette seconde veine de travaux se révèle plus pertinente que la première en matière d'identification des pratiques enseignantes, elle permet difficilement d'attester de l'efficacité de certaines de ces pratiques, en raison notamment de l'absence de possibilité de comparaison des progrès des élèves sur un échantillon large de classes.

Pour le moment, nous savons que certains enseignants se révèlent plus efficaces que d'autres, en ce sens que leurs élèves affichent des progressions moyennes supérieures à celles d'élèves d'autres classes. On sait aussi que certains enseignants sont plus équitables que d'autres, en ce sens qu'ils permettent une réduction des inégalités de réussite entre élèves, au bénéfice des plus faibles. Mais on sait encore peu de choses quant aux pratiques concrètes propices à cette équité. Notamment, les résultats relatifs aux effets pervers de dispositifs de lutte contre la difficulté scolaire ou de la différenciation pédagogique nous incitent à rechercher si cette équité propre à certains enseignants relève de pratiques spécifiques à l'égard des élèves en difficulté ou bien plutôt de pratiques globales destinées à l'ensemble du groupe classe. En effet, de nombreux travaux antérieurs (Slavin, 1987 ; Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, 1996 ; Duru-Bellat, Mingat, 1997 ; Bautier, 2005 ; Ireson, Hallam, Hurley, 2005) observent que les enseignants adoptent, plus ou moins consciemment, des attitudes et des comportements différents selon le niveau des élèves qui se révèlent in fine peu propices aux progrès des élèves les plus faibles. On constate notamment une certaine réduction des exigences ou une stigmatisation des élèves les enfermant dans leurs difficultés. Une question délibérément provocante pourrait être la suivante : compte tenu des effets indésirables de l'aide aux élèves en difficulté, les enseignants qui se révèlent les plus efficaces auprès de ces élèves seraient-ils ceux qui les aident le moins ?

Ce projet de contribution a pour objet d'explorer la question particulière des effets de pratiques enseignantes sur les progrès des élèves les plus faibles. Le but est d'identifier les pratiques les plus pertinentes pour ces élèves. Pour cela, un dispositif associant une approche quantitative, permettant une mesure des progrès des élèves et une détermination du niveau d'efficacité pédagogique de leur classe (Bressoux, 2008), a été associée à une approche qualitative permettant une caractérisation fine des pratiques enseignantes. La méthodologie est présentée plus en détail dans la section suivante. Les résultats s'appuient sur l'analyse des ressemblances et des divergences de pratiques enseignantes à l'égard des élèves en difficulté dans deux groupes de classe à l'efficacité contrastée.

## **Méthodologie**

Pour répondre à la question posée, un dispositif empirique a été construit articulant une approche quantitative et qualitative. Dans un premier temps, les progrès de 1300 élèves de cours préparatoire ont été mesurés entre septembre 2004 et juin 2005 dans 100 classes. Dans un second temps, 5 classes parmi les 15 dans lesquelles les élèves, en particulier les plus faibles, avaient le plus progressé et 5 classes parmi les 15 dans lesquels ils avaient le moins progressé ont été isolées de cet échantillon initial. Des observations de séances de classes et des entretiens avec les enseignants y ont été conduits entre septembre 2005 et juin 2007.

L'observation en classe s'est focalisée sur les trois élèves les plus en difficulté. Se sont au total 23 élèves qui ont été observés, répartis dans 8 classes<sup>1</sup>. L'observation d'une demi-journée dans chaque classe s'est focalisée sur deux objectifs principaux. Il s'agissait d'un côté d'identifier le déroulement des activités auxquelles sont confrontés ces élèves en distinguant notamment si les tâches prescrites et/ou leurs conditions de réalisation s'adressent à l'ensemble du groupe classe ou si elles sont différentes selon les élèves, en particulier ceux en difficulté. Une liste de tous les faits

---

<sup>1</sup>De nombreuses relances ont été effectuées auprès des deux derniers enseignants, tous deux situés dans le groupe des classes les moins efficaces, pour aboutir finalement à un refus définitif. Au total donc, si nous avons pu observer 5 classes considérées comme les plus efficaces parmi l'échantillon initial de 100 classes, les observations ont été réalisées dans seulement 3 des classes les moins efficaces. Neuf élèves observés le sont dans les classes les moins efficaces, 14 dans les classes les plus efficaces (dans une classe, l'enseignante n'a pu identifier que deux élèves en difficulté).

et comportements des enseignants observés en classe à l'égard des élèves en difficulté a été dressée. Il a été possible *a posteriori* de catégoriser les observations en trois rubriques : i) les comportements des enseignants destinés à favoriser la concentration et la mise au travail des élèves, ii) la variation des niveaux de difficulté des tâches proposées et iii) l'aide apportée. Le tableau 1 en annexe récapitule tous les items qui ont été observés dans au moins une des classes de chaque groupe étudié. D'un autre côté, les observations de séances devaient permettre de caractériser la relation maître-élève grâce au relevé des contacts verbaux<sup>2</sup> qui ont lieu pendant la séance observée entre l'enseignant et les élèves en difficulté. La fréquence et les propos tenus pendant ces contacts ont été consignés.

Chaque séance ayant fait l'objet d'une observation a été suivie d'un entretien avec l'enseignant. Ces entretiens sont nettement plus riches en informations que celles obtenues à partir d'une seule demi-journée d'observation. Cette richesse vient du fait que la question de ce qui est fait à l'égard des élèves en difficulté a été posée explicitement. Ainsi, les enseignants ont pu faire part de comportements qui n'avaient pas été observés. En outre, l'entretien avait aussi pour but de permettre aux enseignants d'explicitier ce qui avait été observé (est-ce un comportement récurrent, pourquoi ce comportement, etc.). Nous obtenons donc un éclairage déclaratif certes mais complémentaire aux observations de séances plus factuelles. Le tableau 2 en annexe présente l'ensemble des items abordés pendant les entretiens à propos des élèves en difficulté. Les items qui apparaissent sont ceux qui ont été cités au moins une fois par un enseignant de chaque groupe étudié.

Deux limites sont toutefois à noter. D'une part, les différences de pratiques relevées entre les classes les plus efficaces et les moins efficaces ne peuvent être tenues pour significatives (notamment pour ce qui concernent les indicateurs quantitatifs) en raison de la taille limitée de l'échantillon. Nous n'observons donc parfois que des tendances. D'autre part, la mesure du niveau d'efficacité des classes, parce qu'elle nécessite une mesure des progrès des élèves à l'échelle d'une année scolaire, s'est effectuée à l'année n. La caractérisation des pratiques des enseignantes dans un nombre plus réduit de classes s'est déroulée quant à elle aux années n+1 et n+2. Si les élèves ont donc changé, notre dispositif nous oblige à considérer que les pratiques enseignantes sont stables d'une année à une autre, ce qui reste à confirmer. Eviter cet écueil aurait nécessité l'organisation d'observations de séances de classes et d'entretiens avec les enseignants sur l'ensemble de l'échantillon initial de 100 classes. On comprend toute la difficulté d'articuler simultanément une approche qualitative de caractérisation des pratiques à une mesure quantitative de leurs effets.

## Résultats

### ***La relation maître-élève***

L'intensité de la relation maître-élève a été objectivée à partir de plusieurs indicateurs. Nous avons notamment examiné le nombre de contacts verbaux entre chaque enseignant et ses élèves en difficulté. Nous constatons une certaine variété entre les élèves puisque certains sont en contact avec leur enseignant en moyenne deux fois par heure, d'autres le sont douze fois. Mais cette variété n'est pas liée au degré d'efficacité des classes : le nombre moyen de contacts entre les

---

<sup>2</sup> Nous préférons ici le terme de contacts verbaux ou d'actions verbales à celui, plus fréquemment utilisé, d'interactions verbales mais qui renvoie implicitement à l'idée d'échange. Or, un enseignant peut délivrer un message à un élève sans que ce dernier soit amené à répondre, ou inversement.

enseignants et leur élèves en difficulté ne diffère pas selon que les classes sont plus ou moins efficaces : dans les deux groupes, on dénombre entre 5 et 6 contacts par heure en moyenne entre les enseignants et les élèves. Une autre observation est relative au temps écoulé entre l'entrée en classe et le premier contact entre l'enseignant et l'élève observé. A nouveau, une forte diversité est observée entre élèves puisque certains ont leur premier contact moins d'une minute après l'entrée en classe alors que d'autres attendent plus de quarante minutes. Cette variété est cette fois liée au niveau d'efficacité des classes : on compte 18 minutes d'attente en moyenne entre l'entrée en classe et le premier contact avec un élève en difficulté dans les classes les moins efficaces contre moins de 15 minutes dans les classes les plus efficaces.

Le contenu de chaque action verbale a été consigné lors de l'observation de la séance. *A posteriori*, nous pouvons remarquer que les actions verbales centrées sur le contenu des tâches sont plus nombreuses dans les classes les plus efficaces (près des trois quart des actions verbales) que dans les moins efficaces (moins des deux tiers). Lorsque les contacts verbaux ne sont pas centrés sur la tâche, ils ont généralement pour but de rappeler les règles de comportements et d'attitudes en classe, de placer l'élève dans sa posture d'écoulier. Il peut aussi s'agir de contacts centrés sur la personne de l'élève, son estime de soi, son bien-être (félicitations, encouragements, valorisation, bien être physique, discussions sans rapport avec la tâche, etc.). Ce type de contact est plus fréquent dans les classes les moins efficaces que dans les autres.

Un peu moins de la moitié des contacts verbaux centrés sur la tâche relève de ce que l'on peut appeler du guidage dans la réalisation de la tâche. Si l'intensité de ce guidage ne diffère pas selon le niveau d'efficacité des classes, il revêt une nature différente. Dans les classes les plus efficaces, le guidage de type réflexif, ayant pour objectif de faire réfléchir et verbaliser l'élève sur la ou les opérations(s) qu'il utilise ou doit utiliser pour avancer dans la tâche, est très peu présent (moins de 10% des actions verbales centrées sur la tâche) alors qu'il représente plus du quart des actions verbales des classes les moins efficaces. Dans les classes les plus efficaces, le guidage est en fait essentiellement de type explicatif, consistant en des apports complémentaires de la part de l'enseignant sur la tâche et sur les conditions de réalisation.

### ***L'organisation du travail des élèves en difficulté : approche factuelle***

Dans les deux types de classes, les enseignants mettent en œuvre ce que l'on nomme généralement une pédagogie différenciée. Dans toutes les classes, les contenus ou les conditions de réalisation des tâches prescrites peuvent être adaptées, à un moment ou à un autre, au niveau scolaire des élèves. De nombreux points communs sont observés dans les deux groupes de classes. Par exemple, le temps passé par les élèves en difficulté au sein d'un groupe d'élèves de niveau homogène est équivalent dans les deux classes, le temps de présence de l'enseignant est augmenté auprès des élèves en difficulté, une attention est portée au positionnement physique des élèves, des apports de supports méthodologiques supplémentaires sont proposés, des questions posées par l'enseignant permettent un guidage dans la réalisation du travail, le niveau de difficulté des questions posées à l'oral est adapté, comme le contenu des tâches. Sur ce dernier point, il convient de remarquer que tous les enseignants adaptent les contenus de certaines activités pour les élèves en difficulté. Mais cette adaptation se traduit le plus souvent pour les élèves en difficulté par une réduction de la longueur de la tâche ou par un guidage par des étapes intermédiaires. Un seul élève parmi les 23 observés a travaillé à un moment de la séance sur une tâche totalement différente dans ses contenus de celle données au groupe-classe. Dans la majorité des situations observées, les tâches données ne sont pas fondamentalement différentes de celles données au

reste du groupe-classe, mais sont considérés comme plus faciles. Précisément, il s'agit d'une adaptation du niveau de difficulté des tâches.

Au-delà de ces pratiques communes, l'aide se révèle clairement plus variée dans les classes les plus efficaces. Tout d'abord, la différenciation pédagogique ne va pas toujours de pair avec le regroupement des élèves en difficulté entre eux, ce qui est le cas dans les classes les moins efficaces. Dans les classes les plus efficaces, à ces temps passés au sein d'un groupe de niveau homogène s'ajoute une différenciation moins visible en situation de travail individuel. Ensuite, tout se passe comme si les enseignants de ces classes cherchaient à mobiliser toutes les stratégies possibles au même moment (guidage par questions de l'enseignant, qui joue aussi le rôle d'assistant matériel, supports méthodologiques, temps supplémentaire, etc.). Dans les autres classes, huit élèves sur neuf ne bénéficient que d'une seule aide à la fois, soit la présence de l'enseignant (qui permet le plus souvent un guidage par questions ou reformulations de consignes), soit une aide méthodologique. Il n'est pas possible d'affirmer ici des différences d'intensité de différenciation pédagogique selon les classes, le temps passé sur des activités différenciées dans leur contenu et/ou leurs conditions de réalisation ne varie pas selon le degré d'efficacité des classes. Les différences semblent moins quantitatives que qualitatives. C'est la variété des aides mobilisées dans les classes les plus efficaces qui rend la différenciation à la fois plus intense et moins stigmatisante par l'absence de systématisme.

Une seconde différence entre les deux groupes de classes mérite d'être relevée : l'exigence d'implication des élèves dans les activités prescrites suit des schémas différents. Clairement, dans les classes les moins efficaces, les exigences des enseignants sont continues, les élèves sont souvent remis au travail. Dans les classes les plus efficaces, cette exigence d'implication est forte dans les deux premiers tiers de la séance, les enseignants permettant aux élèves de s'échapper de la situation scolaire durant le dernier tiers. Ce résultat est assez surprenant car il pourrait laisser penser *a priori* que les enseignants des classes les plus efficaces sont moins exigeants que les autres. Or, les observations réalisées nous conduisent à préciser que dans les classes les plus efficaces, les enseignants cherchent à maintenir les élèves en activité pendant le temps qu'ils les jugent capables d'attention et travaillant sur des tâches importantes pour eux (en particulier en lecture). Ces enseignants leur permettent ensuite un certain relâchement en fin de cours, à l'occasion de tâches jugées moins essentielles (chant par exemple). Dans les classes les moins efficaces, les enseignants sont attentifs à la mise au travail des élèves, mais cette exigence continue dans le temps ne laisse finalement pas de répit aux élèves qui profitent alors souvent de la plus petite occasion pour échapper à la tâche et à leurs difficultés. Les différences observées ne nous permettent donc pas d'affirmer que dans le groupe des classes les plus efficaces, les élèves ont moins travaillé que dans le groupe des classes les moins efficaces. Nous montrons simplement que dans le premier groupe, le travail est concentré dans la première partie de la demi-journée, dans le second groupe, les élèves travaillent davantage en pointillé.

### ***L'organisation du travail des élèves en difficulté : approche déclarative***

Les entretiens réalisés auprès des enseignants confirment l'existence d'un discours commun, général, qui rassemble tous les enseignants mais qui se traduit parfois concrètement de façon tout à fait différente dans la classe et qui, *in fine*, ne produit pas les mêmes résultats.

Un premier thème concerne l'adaptation des activités au niveau des élèves. Tous les enseignants disent moduler le niveau de difficulté des tâches prescrites aux élèves en difficulté, mais plusieurs

indices montrent une véritable différenciation des objectifs dans les classes les moins efficaces. Tout d'abord, dans ces classes et jamais dans les autres, l'objectif de la tâche n'est pas forcément sa réalisation mais la mise en confiance des élèves. Le niveau de difficulté est suffisamment peu exigeant pour que l'élève réussisse. Pour certaines tâches, les objectifs d'apprentissage sont absents, laissant place à des objectifs sociaux ou psychologiques. Ensuite, des objectifs focalisés sur la compréhension des procédures davantage que sur la réalisation de la tâche n'apparaissent que dans les classes les moins efficaces, de même que l'évitement des tâches abstraites. Ces adaptations rendent difficile la participation des élèves en difficulté aux temps de correction collective, et ne favorise pas leur intégration au groupe-classe. L'absence de différenciation des objectifs dans le groupe des classes les plus efficaces est d'ailleurs guidée essentiellement par la volonté d'intégrer les élèves en difficulté au collectif. La modulation du niveau de difficulté des tâches consiste essentiellement à détailler les étapes nécessaires à la réalisation de la tâche ou à en réduire la longueur.

Un deuxième thème est relatif à un certain refus du fatalisme. Tous les enseignants disent ne "jamais baisser les bras" et "ne rien laisser passer". La différence tient au fait que dans le groupe des classes les moins efficaces, la réaction est immédiate et spontanée, alors que dans l'autre groupe, elle peut être différée, reportée à un moment plus opportun. Dans le premier groupe, cette stratégie peut conduire à faire attendre relativement longtemps l'ensemble du groupe classe le temps que la réaction dirigée envers l'élève en difficulté ait abouti.

Un troisième thème tient aux modalités de travail en groupe ou en binôme. A nouveau, on note un certain degré d'accord puisque tous les enseignants disent ménager des temps pendant lesquels les élèves en difficulté sont regroupés. Mais le sens donné à cette modalité de travail varie entre les deux groupes de classes. Les enseignants des classes les moins efficaces parlent clairement de groupes de besoins, de groupes de soutien, de tutorat entre élèves permettant aux plus faibles d'être aidés par les meilleurs. Les enseignants de l'autre groupe n'utilisent jamais ces termes et soulignent explicitement que les temps de travail en petit groupe de niveau homogène sont formés seulement pour permettre à l'enseignant de distribuer son temps d'une façon qu'il juge plus efficace, lui permettre d'être aux côtés de tous les élèves les plus fragiles en même temps. Le travail en tutorat est très rarement mobilisé.

Enfin, certains comportements ont été mentionnés seulement par les enseignants des classes les plus efficaces. Certains enseignants évoquent spontanément la préparation en amont aux activités nouvelles qui vont être introduites ou l'aide méthodologique donnée à certains élèves et non à d'autres pour la réalisation d'une tâche (bande numérique, frise, dés, etc.). Pour maintenir les élèves concentrés, ils appellent les élèves au tableau, ils ont recours à des contacts physiques rappelant aux élèves qu'ils sont attentifs à ce qu'ils font, ils les isolent momentanément, les déplacent, les invitent à bien se tenir ou encore se transforment en "assistant matériel" (découpage, collage...) afin "d'arriver à quelque chose".

## **Conclusion**

Malgré des effets pervers fréquemment dénoncés de l'aide aux élèves en difficulté, cet article avait pour objectif de progresser dans la connaissance des pratiques enseignantes pertinentes pour ces élèves. La difficulté d'une telle ambition réside dans la possibilité d'associer une description fine des pratiques enseignantes à une mesure scientifique de leur pertinence. Pour ce faire, le dispositif méthodologique et empirique a consisté à combiner une approche quantitative permettant d'estimer

le degré d'efficacité relatif de 100 classes à une approche qualitative permettant la caractérisation des pratiques enseignantes dans 8 classes choisies pour leur efficacité contrastée au sein de cet échantillon initial.

Les résultats obtenus sont riches et convergent quel que soit l'angle d'analyse adopté. Qu'il s'agisse des résultats issus de l'observation des activités confiées aux élèves en difficulté, de l'examen des contacts verbaux entre les enseignants et ces élèves ou encore des entretiens conduits avec les enseignants, tous concourent à nous dire que la pertinence de l'aide aux élèves en difficulté est loin d'être liée à sa quantité. Il ne s'agit en aucun cas de ne pas aider les élèves en difficulté. C'est la qualité de l'aide, sa nature, qui distingue clairement les classes les plus efficaces des classes les moins efficaces.

En effet, la différenciation des objectifs des tâches prescrites aux élèves, si elle n'est jamais énoncée dans les classes les moins efficaces, est pourtant relativement visible. L'analyse des contacts verbaux montre clairement que l'objectif de réalisation d'une tâche donnée au groupe-classe peut se transformer, auprès des élèves en difficulté, en un objectif de compréhension et d'explicitation des processus qui auraient permis de réaliser la tâche. Les entretiens révèlent aussi clairement cette différenciation des objectifs à travers une certaine forme de pédagogie de la réussite tournée vers des objectifs sociaux ou psychologiques plus que scolaires dans les classes les moins efficaces. Les observations comme les entretiens nous permettent de remarquer que la différenciation pédagogique est moins variée et plus visible car elle prend des formes systématiques dans les classes les moins efficaces. Enfin, les sources d'information convergent pour montrer que l'attention portée aux élèves en difficulté, en termes d'exigence d'implication dans les tâches ou de réaction apportée à une difficulté, ne diffère pas en terme d'intensité mais suit un schéma temporel différent, spontané et persistant dans les classes les moins efficaces, exigé ou différé à des moments jugés opportuns dans les classes les plus efficaces.

A l'issue des analyses, il ressort d'une part que le fonctionnement des classes les moins efficaces semble plus stigmatisant à l'égard des élèves en difficulté, plus différenciateur en termes d'objectifs d'apprentissage et in fine moins exigeant. Même si ces enseignants se disent attentifs aux effets pervers de la différenciation pédagogique et déclarent être conscients des risques de stigmatisation, de nombreuses situations pédagogiques affichent clairement le statut des élèves placés dans certaines conditions : ne pas avoir la même tâche que les autres, ne pas avoir à la réaliser, faire partie d'un groupe de besoin, avoir besoin de l'aide des meilleurs, avoir besoin de l'aide d'un dispositif extérieur, faire attendre tout le groupe parce qu'on n'a pas trouvé la bonne réponse sont autant de situations qui, cumulées, donnent à voir à tous les élèves le statut de chacun, en particulier le statut d'élève en difficulté. A l'inverse, dans les classes les plus efficaces, l'absence de ce type de situations participe à l'intégration de tous les élèves dans le collectif classe et, associée à une aide variée et une diffusée tout au long des journées, limite les processus de stigmatisation.

*Céline PIQUEE*  
*Maître de Conférences en Sociologie*  
*CREAD - IUFM de Bretagne-UBO / Université Rennes II*



## Bibliographie

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., Leconte-Lambert, C. (1996). Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2 : vers une meilleure connaissance de l'effet-maître. *Education et Formations*, n°46, pp. 71-80.

Bautier, E. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ? In L. Talbot, (coord.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Eres

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, n°108, pp.91-137.

Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue Française de Sociologie*, n°36, pp. 273-294.

Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. De boeck.

Bressoux, P., Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

Butlen, D., Peltier-Barbier, M-L., Pezard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeur d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence. *Revue française de Pédagogie*, n° 140, pp. 41-52.

Duru-Bellat, M., (1996). De quelques effets pervers des pédagogies différenciées. *Educations*, n°7, pp. 12-15.

Duru-Bellat, M., Danner, M., Landrier-Le Bastard, S., Piquée, C., Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, vol. 45, n°3, pp. 441-468

Duru-Bellat, M., Mingat, A., (1997), La constitution des classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, vol. 38, n°4, pp. 759-789.

Félouzis, G. (2003), La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue Française de Sociologie*, vol.44, n°3, pp. 413-448

Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. *Les dossiers d'Education et de Formations*, n°32.

Ireson, J., Hallam, S., Hurley, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment ? *British Educational Research Journal*, 31-4, pp. 443-456

Leroy-Audouin, C., Suchaut, B. (2007). *Les classes à plusieurs cours : principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques*. Cahiers de l'Iréd, n°69, 202p.

Peltier-Barbier, Marie-Lise. (2004). *Dur d'enseigner en ZEP: Analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire*. Grenoble, La Pensée sauvage.

Piketty, T., Valdenaire, M. (2006). *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français – Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*. Ministère de l'Education nationale, 153p.

Piquée, C. (2005). La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaires des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, n°151, pp. 75-89.

Reynolds, D., Jones, D., Saint Leger, S. (1976). Schools do make a difference. *New Society*, vol.37, n°19, pp. 223-225.

Slavin, R.E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools : A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, vol.57, n°4, pp. 347-350.

Talbot L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, éd. Eres

## Annexes

Tableau 1 : Récapitulatif des conditions de travail des élèves en difficulté relevées lors des observations

Classes les plus efficaces	Classes les moins efficaces
<b>Concentration et mise au travail</b>	
<p>La présence aux côtés de certains élèves est importante</p> <p>Les consignes sont toujours reformulées individuellement</p> <p>Les consignes sont relues par les élèves</p> <p>Sont attentifs au positionnement physique des élèves</p> <p>Les élèves peuvent être déplacés de façon appropriée à la tâche (placement devant le tableau, devant la maîtresse)</p> <p>Les élèves peuvent être isolés pour favoriser leur concentration</p> <p>L'exigence d'implication des élèves dans la tâche est forte dans la première partie de la matinée. Elle peut s'atténuer en fin de demi-journée</p> <p>Les enseignants peuvent jouer le rôle "d'assistant matériel" (gomme, ciseaux, taille-crayon...)</p>	<p>La présence aux côtés de certains élèves est importante</p> <p>Les consignes peuvent être formulées ou répétées collectivement</p> <p>Sont attentifs au positionnement physique des élèves</p>
<b>Variation des niveaux de difficulté des tâches</b>	
<p>Les interrogations orales portent sur des questions plus faciles que celles posées aux autres élèves</p> <p>Les tâches différenciées peuvent être prévues à l'avance et les élèves reçoivent un polycopié personnel ou une activité prévue dans leur cahier</p> <p>La longueur de la tâche est réduite (par exemple en enlevant une phase de l'exercice à réaliser)</p> <p>Le vocabulaire est simplifié</p> <p>L'enseignant découpe la tâche en étapes successives et suit la réalisation de chacune</p>	<p>Les interrogations orales portent sur des questions plus faciles que celles posées aux autres élèves</p> <p>Les tâches différenciées peuvent être prévues à l'avance et les élèves reçoivent un polycopié personnel ou une activité prévue dans leur cahier</p> <p>La longueur de la tâche est réduite (par exemple en enlevant une phase de l'exercice à réaliser)</p> <p>L'enseignant peut commencer le travail (en écriture par exemple) et demander à l'élève de continuer</p>
<b>L'aide aux élèves en difficulté</b>	
<p>L'enseignant propose une aide méthodologique (étiquettes, dés, gestes guide, frise numérique...) ; autre exemple, en phonologie, l'enseignant a recours à la vue (affichage classe), à l'audition, à des gestes, etc.</p> <p>Guidage par questions</p> <p>Les supports méthodologiques peuvent être multiples pour un même élève sur une seule tâche : présence de l'enseignant, aide gestuelle, aide méthodologique (cubes, file numérique, affichage dans la classe, questions intermédiaires posées par l'enseignant)</p>	<p>L'enseignant propose une aide méthodologique (étiquettes, frise des jours, geste guide)</p> <p>Guidage par questions</p> <p>Très peu d'élèves ont plusieurs aides en même temps.</p>

Tableau 2 : Récapitulatif des conditions de travail des élèves en difficulté relevées lors des entretiens

Classes les plus efficaces	Classes les moins efficaces
<b>La différenciation des activités selon les élèves porte sur</b>	
<p>La longueur de la tâche</p> <p>La difficulté de la tâche : le vocabulaire peut être moins étoffé par exemple</p> <p>Une présence plus forte auprès d'élèves en difficulté</p> <p>Le contenu est choisi en fonction des difficultés des élèves, du travail qu'il leur reste à faire sur telle notion. Les objectifs peuvent être intermédiaires (texte lu en partie seulement par exemple) mais qui permettent à tous les élèves de participer à la phase collective</p> <p>Les modalités de travail : des temps sont ménagés pour un travail spécifique avec les élèves en difficulté qui ne constituent pas réellement des groupes de besoins et sont pensés plutôt pour permettre à l'enseignant de consacrer pour de temps à un petit groupe d'élèves en difficulté</p> <p>Les lieux d'aide et d'apprentissage : recours aux aides extérieurs (rased, psychologue scolaire, Cmpp, Cpea, etc.)</p> <p>L'aide matérielle (bande numérique, dés pour compter, supports écrits-auditifs-visuels ...)</p> <p>La préparation aux activités nouvelles qui vont être introduites</p>	<p>La longueur de la tâche</p> <p>La difficulté de la tâche : donner des choses que les élèves savent faire pour les mettre en confiance ou encore éviter les tâches d'abstraction pour leur préférer du concret</p> <p>Une présence plus forte auprès d'élèves en difficulté</p> <p>Certains élèves n'ont presque jamais les mêmes tâches que les autres, que la différenciation se fasse par petits groupe d'élèves ou en groupe classe.</p> <p>Les objectifs : importance du "comment" plus forte que celle du "quoi" (la compréhension des procédures est plus importante que la réalisation de la tâche)</p> <p>Les modalités de travail : mise en place de groupes de soutien, de besoins, tutorat (les meilleurs aident les plus faibles)</p> <p>Les lieux d'aide et d'apprentissage : recours aux aides extérieurs (rased, psychologue scolaire, Cmpp, Cpea, etc.)</p>
<b>Concentration et mise au travail</b>	
<p>Solliciter les élèves à l'oral sur la tâche en cours, parfois en leur annonçant qu'ils vont être interrogés pour les inciter à formuler une réponse</p> <p>En phase individuelle, s'assurer d'abord de la bonne compréhension des consignes pour les faibles, avant de passer aux autres élèves.</p> <p>Ecrire les consignes au tableau (repères visuels pour les inattentifs)</p> <p>Appeler les élèves au tableau,</p> <p>Avoir recours à des contacts physiques leur rappelant que l'enseignant est attentif à ce qu'ils font.</p> <p>Isoler les élèves</p> <p>Inviter à bien se tenir</p>	<p>Solliciter les élèves à l'oral, les faire répéter pour les stimuler</p> <p>En phase individuelle, s'assurer d'abord de la bonne compréhension des consignes pour les faibles, avant de passer aux autres élèves</p>

<b>L'aide aux élèves en difficulté</b>	
Interroger un autre élève sur une question proche dont la réponse pourra aider le premier élève  Aider dans la manipulation  Certains enseignants font le point sur le travail des élèves en difficulté à l'issue de chaque demi-journée pour prévoir une réaction rapide et organisée dans la demi-journée suivante ou dans la semaine	Guider les élèves par des questions (sur les procédures : comment tu fais cela, où peux-tu trouver la réponse...)  Ne pas abandonner, ne pas baisser les bras : le groupe classe peut attendre longtemps avant que l'élève en difficulté n'ait répondu correctement
<b>L'organisation spatiale de la classe</b>	
Le placement des élèves est pensé pour être toujours à proximité de l'enseignant ou faciliter le déplacement des élèves à des emplacements isolés	Les élèves en difficulté sont assis auprès d'élèves meilleurs dans certains cas, devant le bureau de l'enseignant dans d'autres
<b>Autre</b>	
Importance des encouragements  Tous les enseignants se disent sensibles aux effets pervers de la différenciation (stigmatisation)  L'erreur est considérée comme normale - volonté de ne pas les pointer publiquement mais de les reprendre ultérieurement	Importance des encouragements  Tous les enseignants se disent sensibles aux effets pervers de la différenciation (stigmatisation)  Reconnaissance du droit à l'erreur  Donner des responsabilités aux élèves en difficulté (porte parole)
<b>Ce qui n'est pas fait</b>	
Interroger les élèves pour qui la tâche semble trop difficile  Le tutorat qui stigmatise les élèves  Les groupes de besoins	Interroger les élèves pour qui la tâche semble trop difficile