



HAL
open science

Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ?

Benoît Galand

► **To cite this version:**

Benoît Galand. Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ?. 2009. halshs-00561564

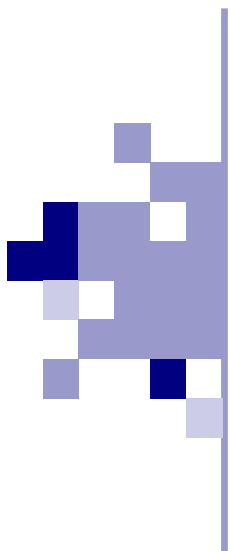
HAL Id: halshs-00561564

<https://shs.hal.science/halshs-00561564>

Submitted on 1 Feb 2011

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

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



LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

**Hétérogénéité des élèves et apprentissages :
Quelle place pour les pratiques d'enseignement ?**

Benoît Galand

N° 71 • SEPTEMBRE 2009 •



CHAIRE UNESCO DE
PÉDAGOGIE
UNIVERSITAIRE





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

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

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

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

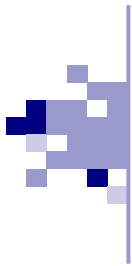
Responsable de la publication : Mariane Frenay
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Note d'auteur

Merci à Y.Abernot, S.Cèbe, M.-P.Chopin, R.Goigoux, A.Marchive, P.Roques, L.Talbot, P.Veyrunes, P.Wallin et R.Wittorski, ainsi qu'à V.Dupriez, dont les commentaires ont permis d'améliorer ce texte.

Table des matières

Résumé	4
Introduction	4
1. Quelle relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages scolaires ?	6
1.1. Groupes homogènes vs. hétérogènes	6
A. <i>Les études (quasi-)expérimentales</i>	6
B. <i>Les études corrélationnelles</i>	7
C. <i>Les études qualitatives</i>	8
D. <i>Synthèse des résultats sur la formation des classes.</i>	8
1.2. Différents dispositifs de gestion de l'hétérogénéité	9
A. <i>L'organisation de filières distinctes</i>	9
B. <i>Le recours au redoublement</i>	10
C. <i>La composition des établissements</i>	10
D. <i>La taille des classes</i>	11
E. <i>La structure des systèmes d'enseignement</i>	11
1.3. Des dispositifs à la croisée de l'efficacité et de l'équité	12
2. Quels liens entre pratiques d'enseignement et hétérogénéité des apprentissages ?	14
2.1. La pédagogie de la maîtrise et l'enseignement explicite	15
2.2. Le tutorat entre pairs et l'apprentissage coopératif	16
2.3. L'individualisation des apprentissages	17
2.4. Agir sur l'hétérogénéité par les apprentissages ?	18
Conclusion	20
Références	21



Résumé

À partir d'une revue sélective des études existantes, ce texte vise à faire le point sur un double questionnement : (1) Quelle est la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages scolaires ? (2) Quel est le rôle des pratiques d'enseignement dans cette relation ? La première partie de ce texte s'intéresse aux effets sur les apprentissages d'une série de dispositifs qui affectent le degré d'hétérogénéité des groupes d'élèves à un niveau structurel : formation des classes, filières, redoublement, composition des établissements, taille des classes. La seconde partie de ce texte s'intéresse aux effets sur le degré d'hétérogénéité d'acquis scolaires de trois options pédagogiques : (a) ajuster les méthodes d'enseignement collectif afin de maximaliser les

apprentissages et de réduire les écarts de performances ; (b) transformer les pratiques d'enseignement dans le but d'utiliser les différences entre élèves comme facteur d'apprentissage ; (c) modifier en profondeur les méthodes d'enseignement afin de placer les différences individuelles au cœur du processus d'instruction. Les recherches synthétisées indiquent que chaque possibilité de différenciation introduite dans les parcours scolaires tend à renforcer les inégalités entre les élèves, sans nécessairement renforcer l'efficacité. Inversement, certaines approches pédagogiques apparaissent mieux à même de limiter les écarts d'acquis scolaire entre élèves tout en entraînant un gain d'efficacité.

Introduction

La difficulté à gérer des groupes d'élèves très hétérogènes est un thème fréquent dans le discours des enseignants (Kahn, 2004). La réduction de cette hétérogénéité, censée permettre un meilleur ajustement de l'enseignement aux élèves, est d'ailleurs couramment avancée comme une piste pour lutter contre l'échec scolaire. L'objet principal de ce texte est d'interroger la logique à la base de cette affirmation à partir des travaux de recherche, selon un double questionnement :

1. Quelle est la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages scolaires ?
2. Quel est le rôle des pratiques d'enseignement dans cette relation ?

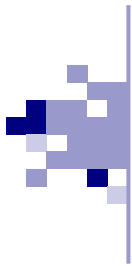
Ce texte ne vise donc pas à présenter une recherche particulière mais à passer en revue une série de travaux existants en lien avec la thématique de l'hétérogénéité et des apprentissages. Nous nous appuyons en priorité sur des revues de la littérature et des méta-analyses déjà disponibles plutôt que sur des études isolées, de manière à pouvoir croiser des courants de recherche souvent considérés séparément. Ce faisant, nous privilégions les résultats répliqués, en nous inscrivant dans une logique de capitalisation des connaissances, en laissant de côté les éventuelles exceptions que peuvent souffrir ces tendances générales.

Avant d'aborder ces recherches, précisons d'abord ce que nous entendons par hétérogénéité et par apprentissages. Il existe un grand nombre de sources potentielles d'hétérogénéité au sein d'un groupe d'élèves : l'âge, le genre, le QI, le niveau scolaire global, les acquis dans une matière, l'origine sociale, l'origine ethnique, etc. (Demeuse & Baye, 2008). On pourrait aussi évoquer les intérêts des élèves, leurs projets, leurs stratégies d'études, leurs stratégies d'auto-régulation, etc. (Galand, Neuville & Frenay, 2005). En outre, la notion d'hétérogénéité peut elle-même être opérationnalisée de différentes manières : écart entre les extrêmes, diversité, proportion, etc. Dans ce texte, nous nous intéresserons surtout à l'hétérogénéité scolaire, généralement mesurées par la proportion de différents niveaux d'acquis scolaires au sein du groupe d'élèves.

Parallèlement, les apprentissages peuvent recouvrir une multitude de phénomènes, même si l'on se limite aux apprentissages explicitement assignés à l'institution scolaire par les textes légaux (Segers,

Dochy & Cascallar, 2003). Les apprentissages dont il est question dans la suite de ce texte concernent ceux mesurés par des épreuves standardisées, qu'elles soient locales, nationales ou internationales. Il s'agit par conséquent principalement d'apprentissages formels – factuels ou fonctionnels – , qui ne se limitent pas à de simples connaissances mais n'épuisent pas l'éventail des apprentissages possibles ou souhaitables en contexte scolaire. Cette définition rencontre néanmoins une proportion non négligeable du contenu des programmes d'enseignement et rejoint largement les formes d'évaluation majoritairement utilisées par les enseignants (Stiggins, Conklin & Bridgeford, 1986). Par contre, elle laisse de côté les dimensions motivationnelles, affectives et socialisantes de la scolarité (Galand & Frenay, 2005).

Dans les limites des définitions retenues ci-dessus, examinons maintenant ce que nous apprennent les études scientifiques concernant la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages scolaires.



1. Quelle relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages scolaires ?

Une première question est donc de savoir quel est le lien entre hétérogénéité des élèves et apprentissages scolaires. Du point de vue des nombreux professionnels de l'enseignement de nos contrées, la réponse est assez évidente : plus l'hétérogénéité est importante au sein d'un groupe classe, plus leur travail est difficile et moins ils peuvent accompagner efficacement l'apprentissage de leurs élèves. Si l'on se fie à ce point de vue, réduire l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves devrait permettre un meilleur ajustement de l'enseignement au niveau de connaissance des élèves et susciter un gain d'apprentissage. Que nous disent à ce propos les recherches qui ont examiné les relations entre hétérogénéité et apprentissages scolaires ? Il est difficile de répondre à cette question de manière simple et succincte, tant les études sur ce sujet sont variées dans leurs objets comme dans leurs méthodes. Il existe en effet de multiples manières d'agir sur le niveau d'hétérogénéité des groupes d'élèves. Nous nous intéresserons d'abord aux études sur la formation de classes homogènes ou hétérogènes ; nous traiterons ensuite brièvement d'une série d'autres dispositifs qui affectent le degré d'hétérogénéité des groupes d'élèves à un niveau structurel ; puis nous tenterons une synthèse des ces différentes perspectives.

1.1. Groupes homogènes vs. hétérogènes

Cette question a fait l'objet d'un grand nombre de recherches parfois contradictoires. Heureusement, on dispose aujourd'hui de quelques méta-analyses et revues de la littérature qui permettent de synthétiser les résultats de ces recherches. Nous ferons une distinction entre études quantitatives et études qualitatives. Parmi les premières nous distinguerons celles qui relèvent d'un plan de recherche expérimental ou quasi-expérimental (A), de celles qui relèvent d'un

plan de recherche corrélational (B) ; nous présenterons ensuite quelques résultats reposant sur des études qualitatives (C).

A. Les études (quasi-)expérimentales

Les classes de niveau

Les études expérimentales ou quasi-expérimentales visent à isoler le plus rigoureusement possible l'effet spécifique du degré d'hétérogénéité. Pour ce faire, elles veillent à ce que le curriculum délivré dans les différentes classes soit le plus équivalent possible et vérifient la manière dont les élèves sont répartis entre les classes. Ces études s'appuient sur la comparaison entre des classes dites « de niveau », dans lesquelles les élèves sont explicitement regroupés selon leurs performances à des épreuves scolaires standardisées ou à un test d'intelligence (les plus performants ensemble, les moyens ensemble, les moins performants ensemble), et des classes dites « hétérogènes », dans lesquelles se trouvent rassemblés des élèves très performants, moyennement performants et peu performants. Que la classe soit de niveau ou non et quel que soit le niveau de la classe, la matière et les objectifs sont les mêmes pour tous les élèves. Les résultats de ces études montrent que la constitution de classes de niveau a un effet globalement nul et ne produit pas d'effet différencié (i.e. l'effet est identique chez les élèves de niveau élevé et chez les élèves de niveau faible ; Dupriez & Draelants, 2004 ; Slavin, 1990). En d'autres mots, comparée à des classes hétérogènes, la constitution de classes de niveau ne permet pas d'augmenter le niveau moyen des élèves, ni de faire progresser davantage les élèves les plus avancés, ni de réduire les écarts entre élèves avancés et élèves moins avancés. Cela ne pénalise pas non plus les élèves les moins avancés (Kulik, 2004). Insistons sur

la portée de ces résultats : sans ajustement du curriculum et à qualité d'enseignement constante, le degré d'hétérogénéité de la classe n'a pas d'effet propre sur les apprentissages des élèves. D'après ces recherches, former des classes homogènes ou hétérogènes ne semble donc pas être en soi un facteur crucial pour les apprentissages.

Les groupes de besoin

Cependant, un autre mode de répartition des élèves étudié expérimentalement aboutit à des résultats différents. Il s'agit de la constitution de groupes de besoin selon un dispositif baptisé « plan Joplin » (Crahay, 2000 ; Kulik, 2004). Dans ce type de dispositif, les élèves passent l'essentiel de leur temps en groupes hétérogènes, mais sont répartis en groupes de besoin plus homogènes pour une ou deux matières. La répartition entre ces groupes se fonde sur la progression dans la matière concernée, et non sur les acquis scolaires globaux. Cette répartition peut s'effectuer au sein de la classe ou concerner plusieurs classes, parfois rattachées à des degrés différents. Le contenu et le matériel abordés dans chacun des groupes (jusqu'à neuf niveaux) sont adaptés au niveau de maîtrise des élèves dans la matière concernée. La répartition des élèves entre les différents groupes est révisée à intervalles réguliers sur la base de l'évaluation des progrès des élèves dans la matière. Les études relatives à ce type de dispositifs concluent généralement à un effet positif appréciable sur les apprentissages des élèves dans la ou les matières concernées. Comparés à des classes hétérogènes sans groupes de besoin, des gains d'apprentissage importants apparaissent dans tous les groupes, quel que soit leur niveau initial. S'il permet d'améliorer l'efficacité de certains apprentissages, ce dispositif ne permet donc pas de réduire les écarts d'acquis scolaires entre élèves.

D'autres études relatives aux élèves considérés comme « doués » ou « à haut potentiel » indiquent qu'un regroupement de ces élèves couplé à un ajustement majeur du curriculum, à travers une accéléra-

tion ou un enrichissement de celui-ci, entraîne des gains d'apprentissage important comparé à des groupes hétérogènes suivant le curriculum habituel (Kulik, 2004). Il est néanmoins difficile de distinguer dans ces études ce qui tient au niveau des élèves regroupés ou à la qualité du curriculum, puisque les deux facteurs varient de façon concomitante.

B. Les études corrélationnelles

es études corrélationnelles cherchent quant à elles à profiter des variations du degré d'hétérogénéité des classes telles qu'elles existent sans intervention extérieure et à en isoler les effets sur les apprentissages. Via diverses mesures, elles tentent de contrôler statistiquement les variations entre classes qui ne relèvent pas directement du degré d'hétérogénéité. Il est ainsi possible d'isoler l'effet du niveau moyen de la classe et l'effet du degré d'hétérogénéité de la classe. Les résultats indiquent que l'effet moyen du degré d'hétérogénéité est très faible à nul, mais montrent un effet du niveau moyen de la classe. Quel que soit son niveau initial, un élève apprend davantage dans une classe dont le niveau moyen est élevé et moins dans une classe dont le niveau moyen est faible. Il semblerait que cet effet soit déséquilibré : pour un élève « faible », la progression moindre associée au fait de fréquenter une classe de niveau « faible » plutôt que « moyen » serait plus importante que celle associée au fait de fréquenter une classe de niveau « moyen » plutôt que « fort » pour un élève « avancé » (Dupriez & Draelants, 2004 ; Duru-Bellat & Mingat, 1997).

Il faut souligner que, contrairement aux études expérimentales, les études corrélationnelles ne permettent pas un contrôle en profondeur de l'équivalence du curriculum abordé et de la qualité de l'enseignement. De plus, on peut craindre que les contrôles statistiques utilisés – souvent liés aux acquis scolaires et à l'origine socioculturelle – ne prennent pas pleinement en compte d'autres différences entre élèves, notamment celles liées à la trajectoire via laquelle les élèves sont regroupés au sein des classes et



ses conséquences sur l'image de soi et la motivation scolaire (Slavin, 1990 ; Dumay & Dupriez, 2008).

C. Les études qualitatives

Les études qualitatives sur ce sujet privilégient souvent une approche ethnographique qui vise à comprendre l'expérience scolaire des élèves dans des classes très contrastées concernant l'hétérogénéité. Ces études s'appuient sur des observations, des enregistrements vidéo, des entretiens et/ou des analyses de documents. Elles font apparaître de nombreuses différences entre les classes composées majoritairement d'élèves réputés « brillants » et celles accueillant surtout des élèves dits « faibles » (Dupriez & Draelants, 2004). Dans les classes de niveau scolaire « faible », les élèves passent moins de temps à des activités d'apprentissage, les tâches sont plus répétitives, les enseignants sont plus jeunes et moins expérimentés, ils ont des attentes moins élevées vis-à-vis des élèves, ils se consacrent davantage à des objectifs de socialisation et les incidents disciplinaires sont plus fréquents (Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier & Piquée, 2004 ; O'Connor, Hill & Robinson, 2009). Certains chercheurs font aussi état d'une perte de plaisir dans l'apprentissage associée à une forte pression à la performance dans des classes de niveau « fort ».

Une des difficultés de ce type d'études est qu'elles ne permettent pas de quantifier les différences entre classes (Kulik, 2004). D'autant que, comme elles privilégient l'analyse de cas extrêmes, il est souvent hasardeux d'extrapoler leurs résultats aux classes « ordinaires », les plus répandues. Il est en outre très difficile dans des études de ce type de démêler l'influence de différents facteurs qui peuvent se confondre avec le degré d'hétérogénéité des classes. Il n'empêche que ces études suggèrent l'existence de variations dans les conditions d'apprentissages proposées aux élèves selon la composition de la classe.

D. Synthèse des résultats sur la formation des classes.

Comment concilier les résultats apparemment contradictoires de ces recherches, certaines pointant l'absence de lien entre hétérogénéité et apprentissage, d'autres affirmant au contraire l'existence de ce lien ? Une des réponses possibles concerne le rôle des pratiques d'enseignement.

- Les recherches expérimentales concernant les classes de niveau nous apprennent qu'à contenu et à qualité d'enseignement constant, ni le degré d'hétérogénéité et ni le niveau moyen de la classe ne semble avoir d'effet déterminant sur les apprentissages.
- Les recherches à propos des groupes de besoin montrent qu'une adaptation des contenus d'enseignement fortement articulée à la progression dans la maîtrise d'une matière, permet un gain d'apprentissage dans cette matière, sans réduire les écarts entre élèves.
- Les études corrélationnelles indiquent cependant que l'ampleur des variations d'hétérogénéité et de niveau moyen entre classes n'a quasiment aucun effet sur les résultats de l'ensemble des élèves (efficacité), tandis que le niveau moyen de la classe est lié à la vitesse de progression des apprentissages.
- Les études qualitatives suggèrent que cette absence d'effet global accompagnée d'un effet différencié suivant le niveau moyen de la classe est due à des opportunités d'apprentissage inégalement réparties. Les ressources éducatives comme les pratiques d'enseignement paraissent en effet fluctuer selon le niveau moyen de la classe (enseignants moins expérimentés, turn-over plus important des équipes éducatives, approches pédagogiques moins efficaces, interactions sociales moins favorables et étiquetage négatif au sein des classes plus « faibles » ; Bressoux, 1994).

Bref, l'hétérogénéité ou le niveau moyen des élèves ne seraient pas en eux-mêmes des déterminants fondamentaux des apprentissages. Ce serait plutôt la mesure dans laquelle les variations d'hétérogénéité ou de niveau moyen s'accompagnent de changements dans les pratiques d'enseignement et la nature de ces changements, qui s'avèreraient déterminants.

Les résultats des études à propos des effets des classes multi-âges, relativement contradictoires et inconsistants au niveau international, vont d'ailleurs dans ce sens, en suggérant que la diversité d'âges en elle-même n'a pas d'effet univoque, mais dépend de la manière dont l'enseignant y réagit (Veeman, 1996). Autrement dit, il paraît extrêmement difficile de dissocier la question du degré d'hétérogénéité de la classe de celle des pratiques mises en œuvre par les enseignants au sein de ces classes.

1.2. Différents dispositifs de gestion de l'hétérogénéité

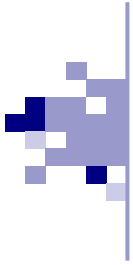
La formation des classes n'est bien entendu pas le seul dispositif qui ait une incidence sur le degré d'hétérogénéité des élèves. Nous allons nous pencher sur d'autres dispositifs dont les effets sont susceptibles de nous éclairer sur les liens entre hétérogénéité et apprentissages. Il s'agira notamment d'examiner si ces effets sont cohérents avec ceux relatifs à la formation des classes présentés ci-dessus. Nous traiterons d'abord de la question de la répartition plus ou moins précoce des élèves dans des filières d'enseignement différenciées (A). Puis, nous passerons rapidement en revue les études concernant le redoublement (B). Nous verrons ensuite ce que peuvent nous apprendre les études qui s'intéressent à l'impact de la composition des établissements scolaires sur les apprentissages des élèves (C). Après quoi, nous examinerons les études relatives à l'effet de la réduction de la taille des classes sur les apprentissages

(D). Nous évoquerons enfin les conclusions de comparaisons internationales quant aux effets de l'organisation des systèmes scolaires sur la gestion de l'hétérogénéité (E).

A. L'organisation de filières distinctes

Un argument couramment utilisé pour justifier ou promouvoir l'existence de filières d'enseignement différenciées dès le début de l'école secondaire, est que celles-ci permettent une meilleure adéquation entre l'enseignement fourni et le profil des élèves (intérêts, styles cognitifs, capacités, etc.). Un autre argument consiste à considérer que l'orientation dans différentes filières, souvent hiérarchisées, est la meilleure façon de préserver les élèves les plus brillants d'une baisse de niveau induite par la présence d'élèves beaucoup moins performants. Un des enjeux de cette organisation de l'enseignement est donc bien la réduction de l'hétérogénéité des élèves. Que disent les recherches des effets de ce mode d'organisation en termes d'efficacité et d'équité ?

Dans la plupart des cas, la réponse apportée à cette question se fonde sur des comparaisons entre systèmes d'enseignement où la répartition dans différentes filières d'études se fait à des âges ou à des degrés différents (Duru-Bellat, Mons & Suchaut, 2004). Les résultats, généralement consistants, indiquent que l'existence de filières précoces n'est pas associée à une meilleure efficacité, mais est associée à un creusement des inégalités d'acquis entre élèves. Globalement, les systèmes qui maintiennent un tronc commun jusqu'à 15-16 ans s'avèrent un peu plus efficaces et surtout plus égalitaires (Dupriez, 2006). Ces résultats sont cohérents avec ceux relatifs à la formation des classes. Outre que les parcours scolaires différenciés sont associés à des opportunités d'apprentissage inégales, les études indiquent que la répartition dans les filières et les options ne reflètent pas uniquement les résultats scolaires des élèves, mais est également liée à l'origine sociale des élèves



(catégories socio-professionnelles et/ou niveaux d'études des parents). Ce phénomène reflète, d'une part, des biais sociaux dans les prises de décisions liés aux stéréotypes et représentations des professionnels (enseignants, conseiller en orientation, direction, etc.), et d'autre part, des processus d'auto-sélection liés aux aspirations et aux choix des familles (Duru-Bellat, 2002).

B. Le recours au redoublement

Retenant les élèves les moins performants pour une année supplémentaire, le redoublement peut aussi être considéré comme un dispositif de régulation de l'hétérogénéité des élèves. Une des ses justifications est qu'il permettrait aux élèves non promus de se remettre à flot, tout en facilitant le travail des enseignants des années ultérieures censés ne recevoir que des élèves suffisamment préparés. Ces intentions sont-elles confirmées par les recherches scientifiques ?

Depuis longtemps et de manière récurrente, les recherches ont montré que le redoublement ne permet pas aux élèves doublants de repartir d'un bon pied pour la suite de leur scolarité (Shepard, 2004). Au contraire, à niveau de compétences scolaires égales, les élèves doublants progressent moins dans leurs apprentissages, risquent davantage d'être confrontés à un nouvel échec et ont un risque accru de décrochage scolaire par rapport aux élèves promus. Les comparaisons internationales indiquent par ailleurs que les systèmes d'enseignement qui recourent davantage au redoublement ne sont pas plus efficaces que ceux qui ont instauré la promotion automatique (Crahay, 1996). Finalement, d'autres études montrent aussi que les performances scolaires ne sont pas les seuls facteurs en jeu dans la décision de redoublement. A performances scolaires égales, les élèves issus de familles immigrées et/ou précarisées ont un peu moins de chance de se voir promus que leurs condisciples issus de familles autochtones et/ou aisées (Jimerson, 2004 ; Merle, 1996).

C. La composition des établissements

L'analyse des effets de la composition scolaire et sociale des établissements sur les apprentissages des élèves est une autre manière d'étudier la question du lien entre hétérogénéité et apprentissages. Ces effets ont été largement analysés dans le cadre d'un courant de recherche préoccupé de l'efficacité des établissements scolaires (Harris & Bennett, 2001 ; Teddlie & Reynolds, 2000).

Ces recherches, généralement menées auprès de larges échantillons d'établissements, ont pour objectif d'isoler les effets spécifiques des pratiques pédagogiques et organisationnelles mises en œuvre au sein de ceux-ci. Pour ce faire, elles s'efforcent de prendre en compte le mieux possible les caractéristiques initiales des élèves (genre, acquis scolaires, origine sociale, etc.). Recourant à des analyses multi-niveaux afin de tenir compte du caractère imbriqué des données (élèves nichés dans des classes, elles-mêmes nichées dans des établissements), ces études permettent d'examiner l'effet non seulement des caractéristiques individuelles des élèves, mais aussi de leurs caractéristiques agrégées par établissement (proportion d'élèves en retard, statut socio-économique moyen des élèves, etc.). Les résultats montrent qu'une part des variations de performances scolaires entre établissements est associée au niveau scolaire moyen des élèves qui les fréquentent : les élèves progressent généralement davantage dans leurs apprentissages quand ils fréquentent des écoles dont le niveau moyen est élevé au départ (Dumay & Dupriez, 2009). En revanche, une fois les acquis antérieurs pris en compte, le lien entre composition sociale des établissements et apprentissages des élèves est nettement plus faible et varie d'une étude à l'autre. Autrement dit, les progrès des élèves semblent davantage liés à la composition scolaire de l'établissement qu'ils fréquentent qu'à sa composition sociale. Par ailleurs, les études internationales indiquent qu'une forte ségrégation des publics d'élèves entre établissements n'est pas asso-

ciée à une meilleure efficacité globale (Monseur & Lafontaine, 2009).

Un des intérêts supplémentaires des études sur l'école efficace est de souligner l'importance de l'effet joint de la composition des établissements et du fonctionnement de ceux-ci. En effet, au-delà de l'effet net de la composition du public d'élèves accueilli dans les écoles, une bonne part des différences entre écoles s'explique par une covariance entre cette composition et les pratiques organisationnelles et pédagogiques mises en œuvre au sein des écoles (Opdenakker & Van Damme, 2009). Comme si le fait d'accueillir certains publics plutôt que d'autres conduisait les établissements à présenter certains modes de fonctionnement et à développer certaines pratiques, de sorte qu'*in fine* les élèves fréquentant des établissements de niveau moyen « élevé » ont davantage de chances de bénéficier de meilleures conditions d'apprentissage que ceux fréquentant des établissements de niveau moyen « faible » (Galand, Philippot, Buidin & Lecocq, 2004 ; Gottfredson, 2001). Ces résultats sont concordants avec ceux des études corrélationnelles à propos de la formation des classes.

D. La taille des classes

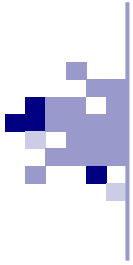
Une revendication fréquemment avancée dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement est la réduction du nombre d'élèves par classe, de manière à permettre aux enseignants de s'occuper davantage de chaque élève. Le lien avec l'hétérogénéité n'est ici qu'indirect : de fait, moins d'élèves implique mécaniquement moins de cas particuliers à prendre en compte. Néanmoins, la logique du raisonnement est en partie identique à celle qui sous-tend la préoccupation pour l'hétérogénéité des élèves, à savoir une meilleure adéquation entre l'enseignement dispensé et les caractéristiques des élèves.

Les recherches sur les effets de la réduction du nombre d'élève aboutissent aux constats suivants : L'effet global sur les apprentissages des élèves est fai-

ble, pour un coût financier très élevé. Cet effet n'est pas linéaire mais logarithmique. Passer de 25 à 20 élèves n'a que des effets marginaux sur les apprentissages, en dessous de 12-15 élèves les effets d'une réduction du nombre d'élèves sont plus prononcés (Crahay, 2000). Les effets de la taille des classes sont plus marqués en début de scolarité obligatoire et perdurent au fil de la scolarité. (Meuret, 2001), mais ne sont pas nécessairement plus prononcés auprès des élèves issus de milieux sociaux moins favorisés d'un point de vue culturel et économique (Nye, Hedges & Konstantopoulos, 2000). Il est par conséquent peu probable qu'une réduction générale de la taille des classes puisse réduire les inégalités de résultats scolaires entre élèves. Il semble en outre que l'effet bénéfique des classes de petites tailles sur les apprentissages ne soit pas lié à des changements de pédagogie de la part des enseignants, mais plutôt à une meilleure utilisation du temps en classe (plus de temps consacré à l'enseignement et moins à la discipline ; Cohen, Raudenbush & Loewenberg Ball, 2003).

E. La structure des systèmes d'enseignement

Jusqu'ici, nous avons considéré divers dispositifs de régulation de l'hétérogénéité des élèves de manière isolée. Pourtant, ces dispositifs ne sont pas exclusifs les uns des autres et peuvent être combinés de différentes façons. Fort de ce constat, certains chercheurs ont analysé comment les systèmes scolaires des pays occidentaux articulent ces dispositifs de gestion de l'hétérogénéité afin de proposer des regroupements ou des typologies de systèmes. De manière globale, ces chercheurs constatent que plus un système scolaire introduit des différenciations dans le parcours scolaire des élèves (filières, redoublement,...), plus ce système tend à produire de la ségrégation scolaire et sociale (Demeuse, 2009). Cette ségrégation génère bien entendu davantage d'inégalités scolaires que dans les systèmes indifférenciés, sans générer de gains d'efficacité, voire entraînant des effets négatifs sur d'efficacité (Monseur & Lafontaine, 2009).



D'autres chercheurs ont proposé des typologies des systèmes d'enseignement en vue de dépasser la simple opposition entre système différencié et système indifférencié. Par exemple, Mons (2007), suivie par Dupriez, Dumay et Vause (2008), identifie quatre modèles d'organisation de la scolarité au sein des pays de l'OCDE.

- Le premier, baptisé modèle de la séparation, s'appuie sur l'existence de filières précoces proposant des curricula distincts. Ce modèle regroupe entre autres des pays comme l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse, et dans une moindre mesure la Belgique et les Pays-Bas.
- Le deuxième, baptisé modèle de l'intégration uniforme, s'appuie sur l'existence d'un parcours scolaire largement identique pour tous les élèves jusqu'à un âge avancé et le recours au redoublement pour réguler les différences de progression. Ce modèle est notamment représenté par la France, l'Espagne et le Portugal.
- Le troisième, dénommé modèle de l'intégration individualisée, repose sur un curriculum commun assorti d'une souplesse organisationnelle instaurant certaines formes systématiques de différenciation et d'individualisation des apprentissages (modularisation, tutorat, etc.) afin d'assurer à tous la maîtrise des objectifs communs. Ce modèle est caractéristique des pays scandinaves comme la Finlande, le Danemark, la Suède et la Norvège.
- Le quatrième, appelé modèle de l'intégration à la carte, repose sur l'usage de groupes de besoin et de classes de niveau au sein d'un programme commun. Ce modèle est présent dans les pays anglo-saxons comme les Etats-Unis, la Grande-Bretagne et l'Australie.

Les comparaisons entre ces modèles indiquent que le modèle de la séparation est associé à des inégalités scolaires et sociales accrues. Le modèle de l'intégration uniforme est associé à une efficacité moindre. Les modèles de l'intégration individualisée et à

la carte semblent quant à eux combiner efficacité accrue et inégalités moindres. Toutefois, des différences parfois importantes demeurent entre des pays qui appartiennent au même modèle ; elles s'expliquent probablement par d'autres paramètres non pris en compte dans cette typologie.

1.3. Des dispositifs à la croisée de l'efficacité et de l'équité

Que retenir de l'ensemble des recherches que nous venons de parcourir rapidement ? Il nous semble qu'elles s'accordent assez bien avec la synthèse des études sur la formation des classes présentée ci-dessus : l'hétérogénéité (d'acquis scolaires) d'un groupe d'élèves n'apparaît pas, en tant que telle, comme un facteur crucial pour les apprentissages. Seules les situations où une hétérogénéité scolaire fortement limitée s'accompagne d'un ajustement de l'enseignement dispensé permettent de documenter un gain d'efficacité appréciable. Les études à propos de la taille des classes suggèrent des conclusions semblables. Seules des réductions d'effectif d'une ampleur suffisante pour susciter des modifications profondes des conditions d'apprentissage sont à même de produire des gains d'efficacité (Meuret, 2001).

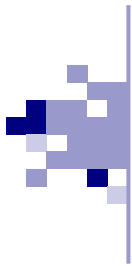
Il faut néanmoins souligner que peu d'études prennent directement en compte l'étendue des écarts entre l'élève le plus « fort » et l'élève le plus « faible » au sein de la classe. Elles travaillent le plus souvent sur des moyennes de classe ou sur la proportion d'élèves classés comme « avancés », « moyens » ou « faibles ». Pourtant, au-delà du niveau moyen de la classe ou de la proportion de différents groupes d'élèves, il se pourrait que l'importance de l'écart d'acquis entre les élèves ait une incidence sur la conduite de la classe par l'enseignant. Par ailleurs, la plupart de ces études portent sur des effets à court terme. Or, des faibles différences à court terme peuvent, en s'accumulant d'année en année, aboutir à des écarts substantiels au fil de la scolarité (comme c'est le cas pour l'origine sociale ; Duru-Bellat, 2002). Il se pourrait donc que les effets du degré d'hétérogénéité des

groupes d'élèves ne deviennent pleinement apparents que si celui-ci acquiert un caractère cumulatif sur plusieurs années.

Les résultats présentés pointent davantage un effet du niveau moyen du groupe d'élèves, qui paraît lié au moins partiellement aux processus à travers lequel ces groupes sont constitués (échec et redoublement, relégation, filtres à l'inscription et exclusions, etc.) et à la manière dont ceux-ci affectent les représentations et les pratiques des acteurs (O'Connor et al., 2009). Du point de vue des acquis scolaires des élèves, le degré d'hétérogénéité des groupes d'élèves apparaît ainsi bien plus comme un enjeu d'équité que comme un enjeu d'efficacité. Il est loin d'être prouvé qu'un élève apprend mieux dans un classe homogène, par contre il a des chances d'apprendre davantage dans un classe où une majorité d'élèves a des acquis satisfaisants que dans une classe où une majorité d'élèves a de faibles acquis. De plus, cet effet du niveau moyen est largement lié à la manière dont l'institution scolaire et les enseignants réagissent aux différences entre élèves (Rutter & Maughan, 2002). Ainsi, comme le montrent les comparaisons internationales, les dispositifs qui introduisent des bifurcations dans les parcours scolaires ou qui favorisent la concentration d'élèves de même niveau scolaire dans des classes ou des établissements distincts, tendent à accroître les écarts d'acquis scolaires entre élèves. Ce renforcement des inégalités apparaît largement lié à des variations dans les

conditions d'apprentissage (opportunité d'apprentissage, temps effectif d'enseignement, climat relationnel).

L'ensemble de ces résultats suggèrent que, si le degré d'hétérogénéité et le niveau de la classe affectent les apprentissages, c'est surtout en fonction des changements qu'ils suscitent dans les pratiques éducatives (Dumay & Galand, 2008). C'est pourquoi nous allons maintenant nous pencher sur la façon dont les enseignants réagissent face à des élèves hétérogènes et sur l'impact de différentes approches pédagogiques vis-à-vis des apprentissages des élèves. Avant cela, soulignons un trait commun à tous les dispositifs examinés (à l'exception de la taille des classes) : l'existence de différenciation dans le parcours scolaire des élèves s'accompagne souvent d'un accroissement de la ségrégation sociale. Autrement dit, sans améliorer l'efficacité de l'enseignement, ces dispositifs peuvent augmenter les écarts d'acquis scolaires entre élèves, mais risquent surtout de renforcer les inégalités sociales. Rappelons qu'il s'agit ici de tendances statistiques qui n'ont rien d'un déterminisme absolu. Par exemple, certains enseignants ou établissements s'avèrent particulièrement efficace et/ou équitable, même au sein de système très différenciés (Bressoux, 1994). Peut-être est-ce parce qu'ils parviennent mieux que d'autres à tenir compte de l'hétérogénéité des élèves dans leurs pratiques d'enseignement ?



2. Quels liens entre pratiques d'enseignement et hétérogénéité des apprentissages ?

La question du lien entre pratiques d'enseignement et hétérogénéité des élèves peut se décliner selon une double interrogation : d'une part, on peut se demander si les enseignants se comportent de manière identique vis-à-vis d'élèves présentant des caractéristiques différentes ; d'autre part, on peut s'interroger sur l'effet de différentes pratiques pédagogiques sur l'ampleur des différences de performances scolaires entre élèves.

Plusieurs recherches, dont certaines déjà anciennes, se sont interrogées sur l'existence de différences de traitement de la part des enseignants envers les élèves de différents niveaux scolaires. Les résultats de ces études montrent que certains enseignants ont des comportements différents avec les élèves qu'ils perçoivent comme ayant différents niveaux de compétence (Brophy & Good, 1986). En moyenne, les élèves perçus comme compétents sont davantage stimulés et renforcés positivement que les autres. La plupart des enseignants ne sont nullement conscients de ces différences de traitement, dont l'ampleur varie d'une classe à l'autre (Rosenholtz & Simpson, 1984). Contrairement aux enseignants, les élèves sont généralement conscients des différences de comportements de l'enseignant suivant le niveau de compétence des élèves (Weinstein, Marshall, Brattesani & Middlestadt, 1982). Par rapport aux élèves hautement compétents, les élèves peu compétents sont perçus comme ayant moins d'opportunités de répondre aux questions de l'enseignant, moins de temps pour compléter leurs travaux ou interrogations, plus d'aide de la part de l'enseignant, des tâches plus faciles et ordinaires, moins d'autonomie dans leur travail, plus de remarques négatives. Ces résultats sont cohérents avec ceux concernant la composition des établissements et des classes présentés ci-dessus, qui indiquent que les pratiques d'enseignement sont liées au niveau moyen scolaire

du groupe d'élèves. Ils indiquent en outre qu'au sein d'un même groupe certains enseignants traitent les élèves de manière différenciée, avec le risque de renforcer les inégalités entre élèves (Nicholls, 1989), d'autant que cette différenciation peut être liée à l'origine sociale des élèves (Merle, 1996). Ils montrent aussi que d'autres enseignants se comportent de manière équitable vis-à-vis de l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs caractéristiques scolaires ou sociales (McKown & Weinstein, 2008).

L'autre face de la question est de savoir dans quelle mesure différentes approches pédagogiques peuvent affecter le degré d'hétérogénéité scolaire des élèves. Sans prétendre à l'exhaustivité, trois options pédagogiques nous semblent intéressantes à prendre en considération :

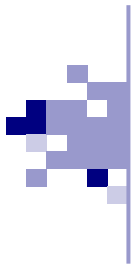
- une première option consiste à essayer d'ajuster les méthodes habituelles d'enseignement collectif afin de maximiser les apprentissages du plus grand nombre d'élèves possible et de réduire les écarts de performances ; dans ce registre, nous traiterons de la pédagogie de la maîtrise et de l'enseignement explicite ;
- une deuxième option consiste à tenter de transformer les pratiques conventionnelles d'enseignement dans le but d'utiliser les différences entre élèves comme facteur d'apprentissage ; dans ce registre, nous traiterons du tutorat entre pairs et de l'apprentissage coopératif ;
- une troisième option consiste à modifier en profondeur les méthodes d'enseignement afin de placer les différences individuelles au cœur du processus d'instruction ; dans ce registre, nous traiterons de l'individualisation des apprentissages.

2.1. La pédagogie de la maîtrise et l'enseignement explicite

Convaincu qu'un temps d'apprentissage et une qualité d'enseignement adéquats permettraient à la quasi-totalité des élèves de maîtriser les apprentissages scolaires, Bloom (1979) a développé dans les années 70 une méthode d'enseignement baptisée pédagogie de la maîtrise. Une de ses préoccupations est de trouver des moyens d'accroître l'efficacité de l'enseignement qui ne demandent pas aux enseignants de transformer radicalement leurs pratiques habituelles. La pédagogie de la maîtrise repose sur trois principes : cibler les stratégies d'enseignement sur les apprentissages à réaliser, ne pas aborder un nouvel apprentissage avant de s'être assuré de la maîtrise des pré-requis, veiller à ce que chaque élève dispose d'un temps d'apprentissage suffisant. Ces principes sous-tendent une démarche d'enseignement en six étapes : (1) définir des objectifs précis et indiquer aux élèves les apprentissages attendus ; (2) s'assurer de la maîtrise des pré-requis ; (3) segmenter de la matière en unités ou modules hiérarchisés ; (4) maximiser le temps d'engagement des élèves dans la tâche ; (5) procéder à une évaluation formative à la fin de chaque unité ; (6) proposer des exercices supplémentaires et des procédures correctives aux élèves qui n'ont pas atteint le critère de maîtrise. Un grand nombre d'études se sont intéressées à l'efficacité de cette méthode. Dans l'ensemble, elles indiquent que la pédagogie de la maîtrise accroît effectivement les apprentissages des élèves comparée à un enseignement « traditionnel », en particulier parce qu'elle permet une forte progression des élèves les moins avancés (Crahay, 2000). Des études complémentaires montrent aussi qu'un facteur essentiel dans l'efficacité de la pédagogie de la maîtrise est la combinaison entre un niveau d'exigence élevé pour les évaluations et des évaluations formatives répétées. Chez les élèves suivant ce type d'enseignement, le fait d'être exposé deux ou trois fois à des évaluations formatives avec un critère de réussite exigeant une maîtrise élevée (ex. 80 % de réponses correctes) suffit à ce que la plupart des

élèves aient acquis l'apprentissage ciblé, sans nécessiter de remédiation particulière.

L'enseignement explicite désigne quant à lui un ensemble de principes pédagogiques issus de plusieurs courants de recherche à propos de l'efficacité des enseignants (comparaison novices-experts, analyses de l'effet-maître, etc.). Dans cette approche, l'enseignement est organisé suivant trois phases successives : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Bianco & Bressoux, 2009). Lors de la phase de modelage, l'enseignant présente les objectifs de l'activité et indique précisément aux élèves ce qu'ils sont censés apprendre (focalisation de l'attention), ainsi que le niveau de performance attendu. Il rappelle les pré-requis nécessaires à la compréhension des nouveaux apprentissages et fait le lien entre ces derniers et les apprentissages antérieurs. Il aborde ensuite la nouvelle matière par petites unités, afin de ne pas surcharger la mémoire de travail des élèves. Il explique systématiquement les notions à apprendre, à l'aide d'exemples ou de matériel, et en expliquant les raisonnements, stratégies ou procédures susceptibles de favoriser la compréhension des élèves. Lors de la phase de pratique guidée, l'enseignant fait travailler les élèves, individuellement ou en sous-groupes, sur des tâches semblables à celles réalisées lors de la phase de modelage. A travers ces tâches, l'enseignant pose des questions et anime de brèves discussions avec les élèves, dans le but de vérifier leur compréhension et de leur offrir de nombreuses rétroactions. C'est seulement lorsque l'enseignant estime que les élèves ont atteint un niveau suffisant de compréhension et de maîtrise de la matière qu'il aborde la phase de pratique autonome. Lors de cette phase, l'enseignant donne aux élèves l'occasion de pratiquer ou de mettre en application les nouveaux apprentissages sans aucun guidage et généralement de manière individuelle. Il évalue le travail des élèves et leur donne un feedback. L'enseignant prévoit de courtes révisions régulières de la matière sur une base hebdomadaire ou mensuelle, afin de favoriser le stockage et l'accessibilité des nouveaux apprentissages en mémoire à long terme.



Alors que dans l'enseignement magistral l'accent est mis sur la transmission de la matière, l'enseignement explicite met l'accent sur la compréhension de la matière et son maintien en mémoire. De nombreuses recherches indiquent que les pratiques d'enseignement qui respectent les principes de l'enseignement explicite sont plus efficaces que l'enseignement magistral traditionnel (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005). Ces pratiques permettent également de réduire les écarts de performances entre élèves en augmentant nettement les acquis des élèves les moins avancés.

La pédagogie de la maîtrise et l'enseignement explicite ont en commun de veiller à expliciter les prérequis des apprentissages, d'insister sur la guidance fournie par l'enseignant dans l'apprentissage, et de vérifier l'acquisition de l'apprentissage précédent avant de passer à l'apprentissage suivant. Ces deux approches proposent un enseignement structuré et systématique accompagné de rétroactions rapides, qui paraît particulièrement bénéfique aux apprentissages chez les élèves les moins avancés. Sur ce dernier point, elles rejoignent d'autres courants de recherche pour souligner que ce sont les élèves les plus faibles qui sont le plus sensibles aux variations des pratiques d'enseignement (Teddle & Reynolds, 2000).

2.2. Le tutorat entre pairs et l'apprentissage coopératif

Avec le tutorat et l'apprentissage coopératif, nous abordons des méthodes pédagogiques qui invitent à une transformation de la structure des interactions entre élèves, en passant d'une structure habituellement compétitive ou individualiste à une structure coopérative. L'idée centrale est que la coopération permet de mettre à profit les différences entre élèves comme source d'apprentissage et non comme obstacle.

Le *tutorat entre pairs* consiste à faire enseigner un apprentissage défini à un élève moins avancé (le

pupille) par un élève plus avancé dans la maîtrise de cet apprentissage (le tuteur). Il peut se pratiquer au sein de la classe ou entre classes de différents degrés, et avec ou sans accompagnement des tuteurs (formation, scénario, conseils didactiques, etc.). Les études disponibles indiquent que le recours au tutorat accroît l'efficacité de l'enseignement, et ce d'autant plus si les tuteurs bénéficient d'un accompagnement (Crahay, 2000). Il faut noter que les progrès dans les apprentissages se manifestent aussi bien chez les pupilles que chez les tuteurs. Certains chercheurs prônent d'ailleurs un enseignement réciproque, où les rôles alternent selon l'apprentissage à réaliser.

Quant à *l'apprentissage coopératif*, il s'agit d'« apprenants travaillant ensemble dans un groupe suffisamment restreint pour que chacun puisse participer à une tâche collective qui a été clairement définie. De plus, les apprenants sont censés réaliser leur tâche sans supervision directe et immédiate de l'enseignant. » (Cohen, 1994, p. 3). Les tenants de cette approche pédagogique ont cherché à identifier les conditions permettant au travail en groupe d'être bénéfique pour les apprentissages. Pour qu'un travail en groupe constitue une situation d'apprentissage coopératif, on considère généralement qu'il doit réunir les composantes suivantes (Johnson & Johnson, 2003) : une interdépendance positive entre les membres du groupe (ils ont besoin les uns des autres pour accomplir la tâche), un système de responsabilisation individuelle (possibilité d'identifier la contribution de chacun des membres du groupe), un travail explicite sur les compétences cognitives et sociales mise en œuvre dans le groupe, des critères d'évaluation cohérents avec la nature coopérative du travail et une réflexion sur le fonctionnement du groupe. Les méta-analyses disponibles montrent que les activités structurées sur un mode coopératif suscitent davantage d'apprentissage que celles structurées sur un mode individualiste ou compétitif (Abrami et al., 1996). Il apparaît néanmoins que ce gain d'efficacité est conditionné à la présence combinée d'une interdépendance positive (objectif collectif) et d'une responsabilisation individuelle. Plus précisément, on

peut distinguer les situations où le travail de groupe porte sur des tâches fermées, c'est-à-dire sur la maîtrise d'algorithmes dont les réponses peuvent être définies a priori par l'enseignant (ex. : formules mathématiques, règles grammaticales) ou sur des tâches ouvertes, c'est-à-dire la réalisation de production complexes dont les réponses attendues sont difficiles à prévoir a priori (ex. : projet, rédaction). Pour les tâches fermées, comme dans le cas de groupes d'étude/de révision, ce sont plutôt les évaluations groupales sur la base des progrès individuels qui sont associées à des effets positifs sur les apprentissages. Tandis que pour les tâches ouvertes, comme dans le cas de groupes d'exploration/de production, ce sont plutôt les évaluations groupales sur la base d'une production collective qui sont associées à des effets positifs (Slavin, 1995).

Les deux approches résumées ci-dessus montrent qu'il est possible de mettre l'hétérogénéité des élèves au service de l'efficacité des apprentissages. Cependant, ces approches ne semblent pas avoir un effet marqué sur les écarts de performances entre élèves, même si leurs bénéfices apparaissent un peu plus prononcés auprès des élèves moins avancés. En revanche, il faut noter que les effets positifs de l'apprentissage coopératif sur l'intégration au sein de la classe d'élèves de différentes origines ethniques ou sociales sont avérés (Stevens & Slavin, 1995).

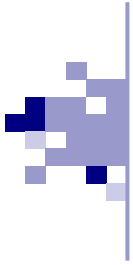
2.3. L'individualisation des apprentissages

Une troisième option possible vis-à-vis de l'hétérogénéité des élèves est d'essayer d'adapter l'enseignement aux caractéristiques individuelles de ceux-ci : diversification des rythmes, des contenus, des objectifs, des méthodes, de l'encadrement, etc., selon les intérêts, les difficultés, le niveau scolaire, le « style d'apprentissage », etc., de chaque élève.

Il est très difficile de faire un bilan solide d'une telle optique, à la fois parce que le concept d'individualisation est plutôt flou et en recoupe une série d'autres (pédagogie différenciée, aide individualisée, remé-

diation, programme personnalisé, etc.), parce qu'il recouvre une très grande diversité de pratiques et de dispositifs, et parce qu'il n'existe à notre connaissance aucune synthèse quantitative de grande ampleur sur l'efficacité et l'équité des dispositifs qui lui sont apparentés (Feyfant, 2008). Un certain nombre de constats peuvent malgré tout être posés à partir de travaux existants. Premièrement, il est important de veiller au maintien d'objectifs communs de même niveau d'exigence pour l'ensemble des élèves, s'il l'on veut éviter que l'individualisation de certains apprentissages n'entraîne une augmentation des inégalités d'acquis scolaires (les élèves les plus avancés optant pour des objectifs plus élevés que les élèves moins avancés ; Cohen, 1994). La différenciation des rythmes d'enseignement est donc à mettre en balance avec les écarts d'apprentissage qu'elle peut susciter. Deuxièmement, les dispositifs qui maintiennent un temps d'enseignement collectif important semblent plus efficaces et plus égalitaires que les dispositifs qui donnent priorité au travail individualisé (Crahay, 2000). Troisièmement, les comparaisons internationales suggèrent que l'individualisation systématique d'une partie du cursus pour l'ensemble des élèves peut être efficace, mais que ce n'est pas le cas des remédiations isolées et ciblées sur les élèves en difficulté (probablement à cause de l'étiquetage négatif et de la charge de travail supplémentaire que cela induit ; Mons, 2007). Enfin, au sein d'un enseignement collectif, varier les activités et les supports, expliciter ses attentes et être attentif aux pré-requis, favorise la motivation et aide à éviter certains malentendus auprès d'un maximum d'élèves (Bernardin, 2006 ; Lautrey, 2006).

Au total, une forte individualisation des apprentissages est souvent lourde et coûteuse à mettre en place, n'apporte pas toujours les bénéfices escomptés et risque souvent d'accroître les inégalités scolaires (Jobin & Gauthier, 2008). En revanche, l'instauration d'une certaine souplesse dans la progression au sein de certains modules d'apprentissage pour tous les élèves, couplée à un enseignement collectif varié et structuré, semble plus prometteur pour favoriser la réussite d'un maximum d'élèves.



2.4. Agir sur l'hétérogénéité par les apprentissages ?

Le choix des approches pédagogiques développées ci-dessus tient au fait que plusieurs recherches relatives à leur efficacité et leur équité sont disponibles dans la littérature scientifique internationale. Ce choix n'implique pas que ces approches soient les seules à s'avérer plus efficaces et plus égalitaires, ou les meilleures possibles, ni qu'elles conviennent à tous les objectifs d'enseignement. D'autres approches paraissent prometteuses, mais ne s'appuient pour l'instant que sur des études isolées, souvent plus qualitatives (ex. : Reuter, 2007 ; Viaud, 2005). Il est aussi important de ne pas confondre les dispositifs pédagogiques présentés et les théories de l'apprentissage et/ou de l'enseignement qui les inspirent. Le fait qu'un dispositif montre d'une certaine efficacité ne valide pas de facto la théorie qui le sous-tend. Enfin, rappelons que les approches pédagogiques présentées ne sont pas exclusives les unes des autres, mais peuvent se combiner (Crahay, 2006 ; Galand, Bourgeois, Frenay & Bentein, 2008).

De façon lapidaire, on pourrait dire que les études présentées dans la deuxième partie de ce texte montrent l'impact des pratiques pédagogiques sur l'hétérogénéité des élèves. Elles indiquent que ces pratiques peuvent favoriser les apprentissages des élèves avec plus ou moins d'efficacité, tout en diminuant, augmentant ou n'affectant pas les écarts d'acquis entre ces mêmes élèves. Mis en rapport avec le constat dressé dans la première partie de ce texte du caractère non déterminant de l'hétérogénéité des élèves pour les apprentissages scolaires, ces résultats invitent à un renversement de perspective. Nous avons vu que l'hétérogénéité des élèves est surtout importante dans la mesure où elle affecte le niveau moyen du groupe, niveau moyen qui est-lui-même associé à des environnements d'apprentissage plus ou moins favorables. Ces constats invitent à s'interroger sur ce que fait l'école des différences initiales

entre élèves (Galand & Vanlede 2004) et suggèrent qu'il est au moins aussi fructueux d'agir sur les apprentissages pour réguler l'hétérogénéité que d'agir sur l'hétérogénéité pour réguler les apprentissages. En d'autres mots, si lutter contre les ségrégations dans l'enseignement est crucial pour l'égalité des résultats entre élèves, la poursuite d'un tel objectif ne peut pas non plus faire l'impasse d'une action sur les pratiques d'enseignement. A cet égard, le rapport coûts-bénéfices ou l'efficacité relative peuvent apporter un éclairage intéressant. Certaines analyses suggèrent par exemple que l'augmentation de la fréquence des évaluations formatives et des feedbacks aux élèves est une stratégie beaucoup plus efficace et nettement moins coûteuse que la réduction de la taille des classes (Hattie, 2008 ; Yeh, 2009).

Bien sûr, ces deux perspectives, plus structurelles ou plus pédagogiques, ne sont pas indépendantes l'une de l'autre. Comme l'indiquent les études sur l'efficacité de l'enseignement mentionnées supra, la composition des écoles ou des classes peut rendre plus ou moins ardue la mise en œuvre de certaines approches pédagogiques. On peut par conséquent faire l'hypothèse que les modes de fonctionnement qui soutiennent une certaine hétérogénéité des élèves (et évitent de ce fait la concentration d'élèves moins avancés), ne serait-ce que par défaut en limitant les possibilités de bifurcation, peuvent faciliter la mise en œuvre de certaines approches pédagogiques. Inversement, on peut se demander comment éviter qu'un niveau plus « faible » d'une classe ne soit associé à des pratiques d'enseignement offrant moins d'opportunités d'apprentissage. Cependant, ces relations n'ont rien de mécaniques, et si les marges d'action des enseignants au sein de leurs classes sont limitées, elles n'en paraissent pas moins réelles (Galand & Bourgeois, 2006). N'oublions pas que les résultats présentés sont basés sur des tendances statistiques probabilistes auxquelles un certain nombre d'établissements, de classes et d'enseignants échappent complètement. Au vu des résultats passés en revue,

il est étonnant de constater que la plupart des réformes récentes en francophonie mettent l'accent soit sur des changements de structures, soit sur une individualisation poussée et ciblée de l'enseignement. Les résultats présentés suggèrent plutôt d'orienter les efforts vers une amélioration de la qualité de l'enseignement collectif combinée à une relative souplesse dans les modes de regroupement des élèves pour certaines matières.

Il faut souligner que les pratiques considérées dans les deux parties de ce texte ne sont pas exactement de même nature. Dans la première partie, il est surtout question de contenu d'enseignement (curriculum, opportunités d'apprentissage...) et de conditions de travail en classe (temps d'engagement, climat...). Dans la seconde partie, il est davantage question d'approches pédagogiques (pratiques d'enseignement...). Si ces aspects se recouvrent partiellement, on peut néanmoins s'interroger sur leurs relations. On peut penser que les approches pédagogiques qui combinent efficacité et équité sont justement des approches qui soutiennent la mise en place de conditions de travail en classe favorables à l'apprentissage et une bonne couverture des contenus. De par les orientations et les balises qu'elles offrent au travail enseignant, ces approches permettent peut-être mieux de résister à l'infléchissement négatif de l'environnement d'apprentissage généralement constaté dans les groupes d'élèves plus défavorisés. On peut d'ailleurs se demander si le principal mérite de certains programmes fournissant un curriculum plus structuré accompagné d'activités et de supports bien définis, ou d'un leadership pédagogique fort de la part de la direction, n'est pas justement de prévenir cette adaptation à la baisse des conditions d'apprentissage des élèves (Dumay, 2009). En outre, ces recherches laissent ouverte la question de savoir si certaines pratiques, de par leurs qualités pédagogiques, apportent un plus pour les processus d'apprentissage, au-delà des contenus d'enseignement et des conditions de travail en clas-

se qu'elles permettent. A cet égard, les études présentées concernant certaines approches pédagogiques suggèrent qu'il est possible d'aller au-delà des pratiques habituellement mises en œuvre dans les classes.

Les recherches passées en revue dans ce texte soulèvent d'autres questions. Nous en relèverons trois qui mériteraient d'être explorées plus en détail dans d'autres études :

- premièrement, dans quelles conditions et dans quels contextes les résultats présentés ci-dessus sont-ils valables ? Les études citées couvrent tous les âges de la scolarité obligatoire et une grande diversité de disciplines scolaires, dans plusieurs pays occidentaux. Si les tendances globales paraissent robustes, on connaît mal dans quelle mesure et de quelle manière leurs résultats sont à nuancer selon l'âge des élèves, selon leur progression dans les apprentissages scolaires, selon la matière enseignée, ou selon la configuration du système d'enseignement ;
- deuxièmement, comment expliquer l'articulation entre hétérogénéité des élèves et pratiques d'enseignement au sens large et quelle est la place des différents acteurs dans cette articulation (élèves, enseignants, parents, directions, etc.) ? Si de nombreuses hypothèses ont été avancées, la question des processus qui conduisent à un ajustement des conditions d'apprentissage selon la composition du groupe d'élèves ou à des variations par rapport aux tendances générales, est loin d'être tranchée ;
- troisièmement, comment les approches pédagogiques exposées s'incarnent-elles concrètement dans des pratiques de classe et qu'est-ce qui fait que certaines se révèlent globalement plus efficaces et/ou équitables que d'autres ?



Conclusion

Les recherches sur la gestion de l'hétérogénéité synthétisées dans ce texte indiquent que chaque possibilité de différenciation introduite dans les parcours scolaires (classes de niveau, filières, redoublement...) tend à renforcer les inégalités d'acquis scolaires entre les élèves. Elles invitent à supprimer toute différenciation des parcours scolaires dans les premières années de scolarité et à retarder au maximum l'introduction de parcours différents. Ces recherches montrent également que, si un parcours commun permet de limiter les risques de ségrégation, il ne garantit pas une réduction des inégalités entre élèves, qui nécessite une action pédagogique volontaire dans ce sens. Inversement, ces études soulignent que, même dans des contextes à forte ségrégation, certaines approches pédagogiques apparaissent mieux à même que d'autres de réduire ou de limiter les écarts d'acquisition scolaire entre élèves. Autrement dit, les pratiques d'enseignement, facilitées ou entravées par la manière dont le groupe d'élèves est constitué, et mises en œuvre par les enseignants, jouent un rôle crucial dans la relation entre hétérogénéité et apprentissages. Si la façon dont un système d'enseignement régule l'hétérogénéité scolaire des élèves contraint la marge de manœuvre des enseignants, les choix pédagogiques opérés par ces derniers restent un facteur déterminant des apprentissages. Concernant ces choix pédagogiques, les recherches présentées invitent à

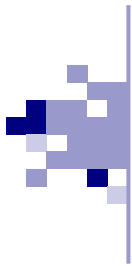
augmenter la qualité des activités collectives, que ce soit via la guidance cognitive de l'enseignant ou via la structuration des interactions entre pairs, plutôt qu'à accroître l'individualisation des apprentissages.

Cette mise en évidence du rôle pivot des pratiques d'enseignement invite les chercheurs à se pencher davantage sur les conditions d'adoption de différentes pratiques et de leurs utilisations (Vause, 2009), ainsi qu'à mieux expliciter comment des réformes structurelles sont plus ou moins susceptibles de jouer sur ces conditions. Il est de plus en plus clair que les pratiques des enseignants répondent en partie à des fonctions qui dépassent les objectifs explicites d'apprentissage et qu'il convient d'analyser si l'on souhaite modifier durablement ces pratiques (Draelants, 2008).

Au final, les recherches passées en revue dans ce texte n'indiquent pas la bonne façon de faire qu'il suffirait d'appliquer de manière automatique pour résoudre les tensions inhérentes à l'acte d'enseigner à des élèves différents. Elles montrent en revanche que la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages scolaires est fortement liée à la question des pratiques d'enseignement. Ce faisant, elles invitent à jeter des ponts entre les réflexions sur les structures, sur les méthodes d'enseignement et, in fine, sur les finalités de l'École.

Références

- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appollonia, S. & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : Editions de la Chenelière.
- Bernardin, J. (2006). Motivation scolaire et rapport au savoir. In B.Galand & E.Bourgeois (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 207-216). Paris : PUF.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : Vers un enseignement efficace de la compréhension. In X.Dumay & V.Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-142.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Brophy, J., & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New-York: MacMillan.
- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. (Trad. F. Ouellet). Montréal : Editions de la Chenelière.
- Cohen, D.K., Raudenbush, S.W., & Loewenberg Ball, D. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 119-142.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2006). Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ? In G.Chapelle & D.Meuret (dirs.), *Améliorer l'école* (pp.243-254). Paris : PUF.
- Demeuse, M. & Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Education & formations*, 78, 137-149.
- Demeuse, M. (2009). Placer l'école au centre... Pour une approche qui interroge les effets des établissements scolaires sur les apprentissages des élèves. In X.Dumay & V.Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (pp. 165-174). Bruxelles : De Boeck.
- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement : Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Education et Société*, 21, 163-180.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2008). Does school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56, 440-447.



Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). Contexte d'établissement et apprentissages des élèves. In X.Dumay & V.Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (pp. 103-122). Bruxelles : De Boeck.

Dumay, X. & Galand, B. (2008). Le rôle des établissements scolaires dans les inégalités de traitement et de résultats : Le cas de la Communauté française de Belgique. In V.Dupriez & J.-F. Orianne & M.Verhoeven (Eds.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 185-203). Berne : Peter Lang.

Dumay, X. (2009). *La coordination du travail enseignant*. Université catholique de Louvain, Thèse de doctorat non publiée.

Dupriez, V. (2006), Tronc commun ou filières : comment organiser l'école secondaire ?, In Meuret, D. et Chapelle G. (Eds), *Améliorer l'école*. Les résultats des recherches en éducation, Paris, Presses universitaires de France, 231-242.

Dupriez, V. et Draelants, H. (2004) La formation des classes et la gestion de l'hétérogénéité au sein des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 148, 145-165.

Dupriez, V., Dumay, X. & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52, 245-273.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S. & Piquée, C. (2004). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : Evaluation externe et explorations qualitatives. *Les cahiers de l'IREDU n°65*.

Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges : Les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38, 759-789.

Duru-Bellat, M., Mons, N. & Suchaut, A. (2004). Organisation scolaire et inégalités sociales de performances : les enseignements de l'enquête PISA. *Education & formations*, 70, 123-131.

Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST n° 40*.

Galand, B. & Bourgeois, E. (Eds.) (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

Galand, B. & Frenay, M. (Eds.) (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation: Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs – Revue Internationale de Recherches en Education et Formation des Adultes, Hors-série « Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura »*, 91-116.

Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M. & Bentein, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ? In Y.Rouiller & K.Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 139-163). Berne : Peter Lang.

Galand, B., Neuville, S. & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique: Comprendre pour mieux prévenir? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 5-17.

Galand, B., Philippot, P., Buidin, G. & Lecocq, C. (2004). Violences à l'école en Belgique francophone: Différences entre établissements et évolution temporelle. *Revue française de pédagogie*, 149, 83-96.

Gottfredson, D.C. (2001). *School and delinquency*. Cambridge University Press.

Harris, A. & Bennett, N. (Eds.) (2001). *School effectiveness and school improvement: Alternative perspectives*. Londres: Continuum.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Jimmerson, S.R. (2004). Is grade retention educational malpractice? In H.J.Walberg, A.J.Reynolds & M.C.Wang (Eds.), *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping* (pp.71-95). Information Age Publishing.

Jobin, V. & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyses des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18, 34-45.

Johnson, D.W. & Johnson, F.P. (2003). *Joining together: Group theory and group skills* (8th edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.

Kahn, S. (2004). Une réforme scolaire : des intentions aux résistances. *Sciences Humaines*, 153, 42-44.

Kulik, J.A. (2004). Grouping, tracking, and de-tracking: Conclusions from experimental, correlational, and ethnographic research. In H.J.Walberg, A.J.Reynolds & M.C.Wang (Eds.), *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping* (pp.157-182). Information Age Publishing.

Lautrey, J. (2006). Les différences de cheminement dans l'apprentissage. In E.Bourgeois & G.Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp.83-95).

McKown, C. & Weinstein, R.S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235-261.

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves: Enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF.

Meuret, D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

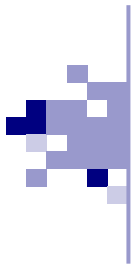
Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.

Monseur, C. & Lafontaine, D. (2009). L'organisation des systèmes éducatifs : Quel impact sur l'efficacité et l'équité ? In X.Dumay & V.Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (pp. 141-163). Bruxelles : De Boeck.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Nye, B.A., Hedges, L.V. & Konstantopoulos, S. (2000). Do the disadvantaged benefit more from small classes? Evidence from the Tennessee class size experiment. *American Journal of Education*, 109, 1-26.

O'Connor, C., Hill, L.D. & Robinson, S.R. (2009). Who's at risk in school and what's race got to do with it? *Review of Educational Research*, 33, 1-34.



Opdenakker, M.-C. & Van Damme, J. (2009). L'efficacité des classes dans l'enseignement secondaire. In X.Dumay & V.Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement* : Promesses et zones d'ombre (pp. 55-72). Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet* : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. Paris : L'Harmattan.

Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54, 31-63.

Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.

Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E (2003). *Optimizing new modes of assessment*. In search of qualities and standards. Dordrecht : Kluwer.

Shepard, L.A. (2004). Understanding research on the consequences of retention. In H.J.Walberg, A.J.Reynolds & M.C.Wang (Eds.), *Can unlike students learn together?* Grade retention, tracking, and grouping (pp.183-1202). Information Age Publishing.

Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-499.

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning* (2nd edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.

Stevens, R. & Slavin, R.E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321-351.

Stiggins, R.J., Conklin, F.N. & Bridgeford, N.J. (1986). Classroom assessment: A key to effective education. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 5, 5-17.

Teddlie, C. & Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : Vers un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche en Education et Formation n° 66*.

Veeman, S. (1996). Effects of mutigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of Educational Research*, 66, 323-340.

Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Paris : PUF.

Weinstein, R.S., Marshall, H.H., Brattesani, K.A. & Middlestadt, S.E. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74, 678-692.

Yeh, S.S. (2009). Class size reduction or rapid formative assessment? A comparison of cost-effectiveness. *Educational Research Review*, 4, 7-15.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

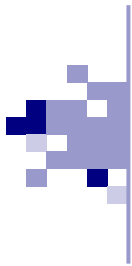
Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

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

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

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

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



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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

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

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

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

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

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

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

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52

Lator C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

Vandenberghe V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°61.

Bouchat T.-H., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008) Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°62.

Vause A., Dupriez V. et Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°63.

Delvaux B., Bouchat T.-M. et Hindryckx G. (2008) Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°64.

Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et Dupriez V. (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°65.

Vause A. (2009) Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°66.

Vanlede M., Bourgeois E., Galand B. and Philippot P. (2009) Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°67.

Delvaux B. et Maroy C. (2009) Débat sur la régulation des inscriptions scolaire en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°68.

Galand B. (2009) L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°69

Boudrenghien G., Frenay M. et Bourgeois E. (2009) La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°70