

---

## Effets des pratiques à l'égard des élèves en difficulté au cours préparatoire

**Céline Piquée**

*Centre de Recherche sur l'Enseignement, les Apprentissages et la Didactique  
IUFM de Bretagne – Université Rennes II  
53 rue Saint Malo  
F-35000 RENNES  
celine.piquee@bretagne.iufm.fr*

---

*RESUME. Cette communication présente les résultats d'une vaste recherche empirique relative aux effets des pratiques enseignantes sur les progrès des élèves de cours préparatoire (1<sup>ère</sup> année élémentaire). Les analyses reposent sur un échantillon de 100 enseignants et 1300 élèves évalués en lecture et en mathématiques en début et en fin d'année scolaire 2004-2005. Des questionnaires ont été conçus afin d'opérationnaliser un grand nombre de pratiques mais ce sont celles spécifiquement mises en œuvre pour les élèves en difficulté nous intéressent ici. Nos résultats montrent que ces dernières n'influencent pas uniquement les progrès des seuls élèves en difficulté. Sans doute parce que la mise en place de contextes d'apprentissage particuliers pour certains élèves affecte également le contexte d'apprentissage du reste du groupe classe, les effets observés se révèlent parfois contraires à ceux attendus.*

*MOTS-CLES : effet-maître, pratiques enseignantes, cours préparatoire, élèves en difficulté*

---

## 1. Introduction

Les travaux de sociologie de l'éducation, d'approche quantitative, convergent tous pour nous enseigner que les effets du contexte scolaire sur les acquis des élèves, décelés au niveau de l'école primaire, tiennent avant tout à un effet-maître (Duru-Bellat, Mingat, 1988 ; Mingat, 1991 ; Bressoux, 1993) : les différences de progressions d'une classe à l'autre ne tiennent pas en priorité aux différences structurelles entre classes, mais d'abord aux différences entre enseignants. Tout un pan de la recherche en éducation a déjà montré l'impact de certaines facettes de l'effet-maître sur les progrès des élèves (ancienneté, niveau d'attente, choix pédagogiques...) et nous renvoyons le lecteur à la synthèse publiée il y a quelques années par Bressoux (1994).

A côté de la question de l'efficacité pédagogique moyenne, c'est-à-dire l'estimation de l'impact de telle ou telle pratique sur les progrès moyens des élèves, la dimension de l'équité, elle, apparaît moins fréquemment posée. Pourtant, la recherche en éducation observe régulièrement des effets de contexte plus importants auprès des élèves les plus fragiles, scolairement et/ou socialement (Mingat, Richard, 1991). Mais ces estimations restent le plus souvent globales : on sait que les élèves les plus fragiles sont plus sensibles aux effets du contexte scolaire, sans connaître exactement les dimensions pour lesquelles on observe des effets moyens, c'est-à-dire auprès de l'ensemble des élèves, et celles pour lesquelles on observe seulement des effets auprès des plus faibles. Si des résultats ont été produits sur les pratiques les plus efficaces, ces pratiques permettent-elles également de réduire les écarts entre élèves, au bénéfice des élèves les plus faibles ? Certaines peuvent s'avérer à la fois efficaces (progression du niveau moyen de la classe) et équitables (réduction des écarts initiaux entre élèves), d'autres peuvent être seulement efficaces, d'autres encore seulement équitables, d'autres enfin ni efficaces, ni équitables.

Les travaux antérieurs portent le plus souvent sur des pratiques qu'on dira assez générales ou globales, c'est-à-dire s'adressant à l'ensemble de la classe. Cet article propose d'explorer les effets d'un champ de pratiques plus rarement évalué, celui des pratiques spécifiques à l'égard des élèves en difficulté, dont nous pouvons légitimement supposer qu'elles exercent des effets auprès des plus fragiles puisqu'elles sont mises en œuvre dans ce but. Trois registres de pratiques vont nous intéresser : le tutorat entre élèves, la différenciation de l'enseignement et l'aide aux élèves en difficulté grâce à des ressources ou dispositifs extérieurs à la classe. Toutefois, ces pratiques spécifiques à l'égard des élèves en difficulté, parce qu'elles vont modifier en partie ce destin commun que partagent tous les élèves (le temps consacré à un groupe d'élèves en particulier n'est pas consacré à d'autres élèves par exemple), peuvent avoir des effets qui dépassent les seuls élèves visés. Après une présentation de la méthode et des données empiriques recueillies pour l'analyse, nous livrons les principaux résultats relatifs aux liens entre pratiques enseignantes et

progrès des élèves. Les effets sont estimés systématiquement au regard des progrès moyens de la classe et au regard des progrès d'élèves de niveaux initiaux différents. Commentaires et interprétations sont donnés en conclusion.

## **2. Evaluer les effets du contexte scolaire**

### ***2.1 Eléments de méthode***

L'approche est ici externe et quantitative (Duru-Bellat, Mingat, 1993 ; Piquée, Suchaut, 2002). A partir d'un large échantillon de classes, l'effet des pratiques enseignantes est examiné dans des situations scolaires nombreuses et variées. Dans la mesure où les acquisitions des élèves relèvent de nombreux facteurs, le recours à des modélisations multivariées est particulièrement pertinent, puisqu'elles permettent une approche de l'effet du contexte scolaire « toutes choses égales par ailleurs », en maintenant constantes les autres variables incluses dans les modèles susceptibles de rendre compte de la variabilité des acquis ; l'effet estimé est alors un effet marginal (ou effet net). Pour une présentation plus complète de ces méthodes d'analyses, nous renvoyons le lecteur à Bressoux, Leroy-audouin, Coustère (1997). L'effet des pratiques enseignantes sur les acquis des élèves doit également être borné temporellement. En effet, il faut distinguer dans ces acquis ce qui relève des années antérieures de scolarisation de ce qui relève de l'année pendant laquelle l'enseignant considéré accueille les élèves. Pour cela, on procède à une mesure du niveau des élèves en début d'année scolaire, puis en fin d'année scolaire, ce qui permet de disposer d'une mesure de la progression des élèves. Les pratiques enseignantes sont alors reliées à ces progrès.

Le niveau scolaire des élèves est mesuré à partir d'épreuves standardisées, de type papier-crayon, en lecture et en mathématiques. L'opérationnalisation des pratiques enseignantes se révèle plus ardue : il apparaît impossible, ou du moins excessivement coûteux, d'organiser, dans un grand nombre de classes, un recueil de données qualitatives, issues d'observations ou d'entretiens, permettant d'appréhender finement les pratiques qui nous intéressent. Dans ces conditions, le questionnaire apparaît l'outil de collecte d'information le plus adapté à ce type de recherche. Mais il implique d'accepter une mesure un peu plus grossière des pratiques enseignantes.

### ***2.2 Données d'enquête***

L'analyse repose sur un échantillon de 1300 élèves de cours préparatoire répartis dans 100 classes différentes. Les épreuves d'acquisitions proposées en début et en fin de cours préparatoire pendant l'année scolaire 2004-2005, en lecture et en

mathématiques, sont largement inspirées des épreuves nationales mises au point par la Direction de la Programmation et du Développement (DPD) du Ministère de l'Education nationale. Lors de la passation des épreuves initiales par les enseignants, ces derniers nous ont renseignés sur le sexe, la date de naissance (qui permet d'estimer un retard scolaire), et la profession du père et de la mère de chaque élève.

La passation des épreuves finales a été l'occasion d'adresser un questionnaire aux 100 enseignants de l'échantillon, afin de caractériser un ensemble de pratiques. La plupart des questions appelaient des réponses à situer sur une échelle de fréquence du type « systématiquement ou presque », « souvent », « peu souvent » et « jamais ou presque ». Ce questionnaire explorait un grand nombre de pratiques autant pédagogiques, c'est-à-dire relatives à l'organisation de l'enseignement en classe, que didactiques. Les résultats communiqués ici sont extraits d'une recherche plus large dont les résultats détaillés sont accessibles par ailleurs (Sensevy et al. 2007).

### **3. Analyses et résultats**

Les enseignants ont donc été questionnés à propos de leurs pratiques à l'égard des élèves en difficulté. Une première section présente les résultats obtenus à partir des déclarations relatives à la mise en place d'un tutorat entre pairs. Dans une deuxième partie, nous avons cherché à appréhender la dose de « différenciation pédagogique » que les enseignants introduisent dans leurs pratiques. On entend par « différenciation pédagogique » des pratiques, des façons de faire, différentes selon le niveau des élèves. Enfin, nous avons étudié le recours aux aides extérieures (Rased par exemple) lorsque les enseignants sont confrontés à des élèves en difficulté.

#### ***3.1 Tutorat entre les pairs***

Un peu moins des deux tiers des enseignants de l'échantillon (61,0 %) déclarent mettre en œuvre cette procédure de travail souvent, voire systématiquement ou presque. Le tutorat entre pairs se révèle avoir une légère influence positive sur les progressions des élèves, mais seulement en mathématiques (tableau 1). Ainsi, pour des élèves de caractéristiques socio-démographiques et scolaires comparables, ceux dont l'enseignant déclare organiser systématiquement ou souvent un tutorat entre les pairs progressent en moyenne de 2,2 points de plus (significatif au seuil de 10%) que les élèves dont l'enseignant déclare ce type de pratiques moins fréquentes (modalités « peu souvent » ou « jamais »).

**Tableau 1.** Effets du tutorat entre pairs en mathématiques

<i>Paramètres</i>	<i>Modèle</i>	
	Coeff.	Sign.
<i>Effets fixes</i>		
Constante	47,34	***
Score individuel initial en <b>mathématiques</b>	0,52	***
Fille (référence garçon)	-1,62	**
Profession de la mère :		
Favorisée (référence autres professions)	2,30	***
<b>Tutorat : souvent ou systématiquement</b> (référence peu souvent ou jamais)	<b>2,20</b>	*
<i>Effets aléatoires</i>		
Niveau 2 : variance interclasses	24,66	(4,99)
Niveau 1 : variance intraclasse	123,89	(5,05)
Pourcentage de variance interclasses expliquée	50,3%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	29,1%	
- 2 log L	10076,8	

N = 1300 ; Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, \* : significatif au seuil de 10%, \*\* : significatif au seuil de 5%, \*\*\* : significatif au seuil de 1%.

En lecture, la mise en place d'un tutorat entre élèves ne masque pas d'effet différencié selon le niveau des élèves. En revanche, en mathématiques, l'effet positif moyen précédemment révélé n'est en fait pas visible auprès des élèves très faibles mais auprès des élèves faibles simplement (+4,32\*\*).

### 3.2 Pratiques de différenciation

Trois items nous informent sur les pratiques différenciées en fonction du statut scolaire des élèves : mise en place de groupes de besoins, conception d'activités différentes selon le niveau des élèves et production d'évaluations prenant en compte les efforts des élèves. Près de 80% des enseignants ont coché les modalités « systématiquement ou presque » ou « souvent » pour chacun de ces trois items . A l'inverse donc, environ 20 % déclarent ces pratiques comme étant peu fréquentes (modalités « peu souvent » et « jamais ou presque »).

D'après ces déclarations, le principe de différenciation semble s'inscrire clairement dans la pratique quotidienne. La combinaison des réponses à ces trois questions a été examinée afin de déterminer les enseignants qui affichent des pratiques très différenciées (pour au moins deux des trois questions, l'enseignant a répondu « systématiquement ou presque ») – ils sont 22,0 % - ou très peu différenciées

(pour au moins deux des trois questions, l'enseignant à répondu « jamais ou presque ») – ils sont 14,0 %. Les deux tiers restants déclarent donc des pratiques moyennement différenciées.

Globalement, en lecture, les élèves des classes dont les enseignants sont peu différenciateurs n'affichent pas de progressions significativement différentes de celles des élèves dont les enseignants mettent plus souvent en œuvre des activités différenciées. En revanche, en mathématiques, on révèle une légère tendance à ce que les pratiques très peu différenciées aient une influence négative (tableau 2). A caractéristiques socio-démographiques et scolaires comparables, les élèves dont l'enseignant déclare des pratiques très peu différenciées affichent des progrès moyens en mathématiques inférieurs de 2,79 points aux progrès des élèves dont les enseignants sont plus différenciateurs.

**Tableau 2.** Effet des pratiques différenciées en mathématiques

<i>Paramètres</i>	<i>Modèle</i>	
	Coeff.	Sign.
<i>Effets fixes</i>		
Constante	49,06	***
Score individuel initial en <b>mathématiques</b>	0,52	***
Fille (référence garçon)	-1,64	**
Profession de la mère :		
Favorisée (référence autres professions)	2,30	***
<b>Enseignants peu différenciateurs</b> (référence : tous les autres)	<b>-2,79</b>	*
<i>Effets aléatoires</i>		
Niveau 2 : variance interclasses	24,49	(4,99)
Niveau 1 : variance intraclasse	123,89	(5,05)
Pourcentage de variance interclasses expliquée	50,7%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	29,1%	
- 2 log L	10077,0	

N = 1300 ; Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, \* : significatif au seuil de 10%, \*\* : significatif au seuil de 5%, \*\*\* : significatif au seuil de 1%.

Toutefois ces effets en mathématiques résultent d'abord d'un effet positif de la mise en place de groupes des besoins : lorsque les variables composant l'indicateur précédent sont examinées unes à unes, seule une fréquence élevée des groupes de besoins influence positivement les progrès moyens des élèves au cours de l'année. Les variables initiales relatives à la prise en compte des efforts ou à la conception d'activités différentes selon le niveau des élèves n'exercent pas d'effet moyen,

même si l'on observe des relations plutôt positives entre ces pratiques et les progrès des élèves.

En mathématiques, les effets moyens observés précédemment masquent des disparités selon le niveau des élèves. Si l'effet positif des groupes de besoins s'observe auprès de tous les élèves, la tendance moyenne positive mais non significative de la prise en compte des efforts dans les évaluations masque des effets qui ne s'observent qu'auprès des plus faibles (+4,96\*\*). Lorsque l'on examine l'effet différencié de la variable globale de différenciation, qui combine les variables initiales de prise en compte des efforts, de groupes de besoins et d'activités différenciées, l'effet moyen positif auparavant estimé s'observe auprès de tous les élèves sauf les meilleurs dont les progrès ne sont pas affectés par une plus ou moins forte différenciation de l'enseignement.

En lecture, l'analyse révèle des résultats identiques aux mathématiques pour ce qui concerne la prise en compte des efforts des élèves dans les évaluations : les élèves très faibles dont l'enseignant déclare ces pratiques fréquentes progressent en moyenne de 4,92 points de plus (significatif au seuil de .05) que les élèves très faibles pour qui cette pratique est plus rare. Un résultat *a priori* plus inattendu concerne les effets différenciés de la mise en place de groupes de besoins et de la conception d'activités différenciées : si les écarts ne sont pas significatifs, on ne peut manquer de souligner qu'une tendance positive est observée, pour ces deux pratiques, seulement auprès des meilleurs élèves. Ces résultats expliquent probablement l'effet moyen nul observé précédemment pour la variable globale de différenciation qui combine en fait des variables aux effets très différents. Or, au total, lorsque l'on examine les effets différenciés de cette variable globale, une tendance positive est observée auprès de tous les élèves, mais ne se révèle significative (au seuil de .05) qu'auprès des meilleurs.

### ***3-3 Pratiques d'extériorisation***

Trois autres variables nous renseignent sur l'intensité du recours à une aide extérieure à la classe pour aider les élèves les plus en difficulté. A l'école primaire, au-delà du travail que l'enseignant peut conduire seul avec ses élèves les plus en difficulté, il peut en particulier faire appel aux membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased). A ce propos, les pratiques apparaissent variées : environ 40 % des enseignants disent faire appel systématiquement ou presque aux enseignants spécialisés du Rased et 20 % d'entre eux disent ne jamais y avoir recours. Le psychologue scolaire est moins souvent réclamé même si la moitié des enseignants de notre échantillon disent solliciter sa collaboration de manière fréquente (« systématiquement ou presque » et « souvent » ). Enfin, le recours systématique à un orthophoniste est quatre fois moins fréquent que le recours aux enseignants spécialisés.

A nouveau, la combinaison des réponses aux trois questions a été examinée. 21,0% des enseignants disent avoir recours systématiquement ou presque à au moins deux des aides extérieures proposées dans le questionnaire. 21,0 % ne font jamais systématiquement appel à ces aides extérieures. Enfin, 58,0 % sont dans une position intermédiaire, n'utilisant systématiquement appel qu'une seule des aides proposée (en particulier les enseignants spécialisés des Rased).

L'introduction de la variable issue de la combinaison des réponses aux trois items relatifs à l'extériorisation ne révèle pas de différence significative dans les progressions des élèves. Ce sont en fait seulement les déclarations relatives aux enseignants spécialisés des Rased, et non aux psychologues ou aux orthophonistes, qui « font des différences », en mathématiques comme en lecture (cf. tableau 3).

**Tableau 3.** Effet du recours aux enseignants spécialisés du Rased en mathématiques

Paramètres	Lecture		Mathématiques	
	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
<i>Effets fixes</i>				
Constante	41,93	***	50,12	***
Score individuel initial	0,58	***	0,52	***
Retard scolaire (référence « à l'heure »)	-5,70	***	//	//
Fille (référence garçon)	//	//	-1,56	**
Profession de la mère :				
Favorisée (référence autres professions)	2,94	***	2,30	***
<b>Enseignant spécialisé : systémat. ou presque</b>	<b>-2,08</b>	<b>*</b>	<b>-3,14</b>	<b>**</b>
<b>Enseignant spécialisé : souvent</b> (référence : peu souvent ou jamais)	<b>-0,39</b>	<b>ns</b>	<b>-1,23</b>	<b>ns</b>
<i>Effets aléatoires</i>				
Niveau 2 : variance interclasses	19,52	(4,12)	22,91	(4,79)
Niveau 1 : variance intraclasse	110,33	(4,50)	123,89	(5,05)
Pourcentage de variance interclasses expliquée	53,7%		53,9%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	39,3%		29,1%	
- 2 log L	9918,8		10073,7	

N = 1300 ; Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, \* : significatif au seuil de 10%, \*\* : significatif au seuil de 5%, \*\*\* : significatif au seuil de 1%.

Dans les classes où les enseignants déclarent avoir recours systématiquement ou presque aux enseignants spécialisés du Rased, les élèves affichent en moyenne, toutes choses égales par ailleurs, de moins fortes progressions en mathématiques (le coefficient vaut -3,14, significatif au seuil de .05) que dans les classes où les enseignants y ont rarement recours, voire jamais. Des résultats similaires légèrement moins forts sont estimés en lecture (-2,08, significatif au seuil de .10).

Lorsque l'on examine l'extériorisation de l'aide dans ses effets selon le niveau scolaire des élèves, les résultats apparaissent à nouveau étonnants. Les effets moyens négatifs dégagés en amont s'observent en particulier, non auprès des élèves les plus faibles, mais auprès des meilleurs en mathématiques. Si cette tendance n'est pas significative à propos de la variable globale d'extériorisation, elle l'est (au seuil de .01) pour les bons élèves lorsque l'on considère le seul recours aux enseignants spécialisés. En lecture, on ne dégage pas d'effets différenciés. En d'autres termes, l'impact négatif d'un recours fréquent aux enseignants spécialisés s'observe auprès de tous les élèves.

#### 4. Discussions et conclusion

En mathématiques, les pratiques à l'attention des élèves en difficulté ont essentiellement des effets auprès des élèves faibles. Ces effets sont positifs pour le tutorat et les pratiques de différenciation pédagogique, et l'attention portée aux élèves les plus en difficulté ne se fait pas au détriment des autres. En lecture, les pratiques à l'attention des élèves en difficulté, en particulier celles touchant à la différenciation pédagogique se révèlent exercer, de façon étonnante *a priori*, des effets non sur les élèves faibles mais sur les bons.

En lecture, ces résultats étaient attendus (Slavin, 1987 ; Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, 1996 ; Duru-Bellat, Mingat, 1997 ; Ireson, Hallam, Hurley, 2005). La différenciation de l'enseignement est soumise à des effets pervers, amenant les enseignants à de moindres exigences, des contenus appauvris, de type concret pour les élèves les plus faibles (Bautier, 2005). Cette différenciation des contenus expliquerait ainsi les meilleurs progrès des bons élèves qui seraient, à l'inverse des faibles, stimulés par des activités plus exigeantes, adaptées à leur bon niveau. On ne peut manquer de remarquer alors que ce type de pratique, initialement pensé pour s'adapter aux besoins des élèves se révèle finalement inéquitable puisque l'impact positif exercé seulement sur les bons élèves conduit mécaniquement à accroître les écarts entre élèves. Les résultats inverses obtenus en mathématiques, à savoir une différenciation davantage propice aux élèves faibles, sont alors inattendus et délicats à interpréter. On peut toutefois suggérer que les niveaux d'exigence suivent des schémas différents selon les disciplines, du moins au cours préparatoire. Pour les bons élèves, en lecture, il peut être assez facile de chercher à les faire progresser encore davantage, à travers des groupes de besoins par exemple, simplement en leur soumettant des textes dont la compréhension est de plus en plus ardue. En mathématiques, en revanche, une fois le niveau attendu atteint, plus facilement objectivable d'ailleurs, les activités proposées ne présenteraient plus vraiment de niveau de difficulté supérieur. L'attention de l'enseignant est alors portée sur les élèves plus faibles, dont l'objectif est clairement d'atteindre un niveau identique à celui des meilleurs. Cette piste d'interprétation mériterait une investigation spécifique permettant d'examiner la différenciation des exigences en cours

préparatoire selon les disciplines, niveau où l'on sait que l'apprentissage de la lecture occupe une place prépondérante.

Un autre résultat éclairant concerne, toujours en terme de pratiques à l'égard des élèves en difficulté, les effets négatifs du recours systématique aux enseignants spécialisés des Rased. Ces effets négatifs s'observent auprès de tous les élèves en lecture et seulement auprès des bons élèves en mathématiques. Le fait que cet effet s'observe auprès d'élèves qui ne sont normalement pas concernés par le Rased nous interpelle. On sait à ce sujet que le placement des élèves en difficulté dans un dispositif extérieur peut s'avérer contre productif pour ces élèves (Mingat, Richard, 1991 ; Reynolds, Wolfe, 1999)). Mais nos résultats montrent qu'il serait rapide et abusif d'imputer cette contre-productivité au seul fonctionnement du dispositif lui-même (nature de l'aide inappropriée, empiètement sur les heures de cours...). Si les progrès des élèves non directement concernés par le recours à ce dispositif sont affectés, c'est que ce recours traduit peut-être des phénomènes présents dans la classe. Pour mieux interpréter ce résultat, il conviendrait de comprendre qui sont ces enseignants qui disent recourir systématiquement aux enseignants spécialisés des Rased. En quoi se distinguent-ils d'enseignants qui ne font pas appel à ce dispositif ? Plusieurs hypothèses peuvent être posées : enseignants peu expérimentés, plus ou moins démunis à l'égard des difficultés scolaires... On peut suggérer aussi, parce que le temps passé par les élèves en Rased empiète sur le temps scolaire, que les enseignants des classes ralentissent le rythme des apprentissages, en attendant que les élèves placés soient revenus en classe pour aborder des notions importantes, modifiant alors les cadences et les contenus d'enseignement pour l'ensemble du groupe classe.

Au total, les résultats produits nous confirment combien la problématique de l'aide aux élèves en difficulté se révèle complexe à appréhender dans ses effets. Non seulement la mise en œuvre de certaines pratiques est soumise à des effets pervers, inattendus, mais l'interprétation en est aussi très délicate. Cette communication, au-delà de la présentation de résultats, soulève de nouvelles questions, de nouvelles pistes d'interprétation qu'il convient d'explorer désormais.

## **Bibliographie**

- Bautier, E. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ? In L. Talbot, (coord.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Eres.
- Bressoux, P. (1993b). En lecture des écoles plus efficaces que d'autres ? *Education et Formations*, n°34, pp. 11-19.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, n°108, pp. 91-137.

- Bressoux, P., Coustère, P., Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII-1, pp. 67-96.
- Duru-Bellat, M. (1996). De quelques effets pervers des pédagogies différenciées. *Educations*, n°7, pp. 12-15.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences » . *Revue française de sociologie*, vol. XXIX-4, pp. 649-666.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF, coll. L'éducateur.
- Duru-Bellat M., Mingat A, (1997), « La constitution des classes de niveau dans les collèges. les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice » , in *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII-4, pp. 759-789.
- Ireson, J., Hallam, S., Hurley, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal*, 31-4, pp. 443-456
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, de la famille et de l'école. *Revue Française de Pédagogie*, n°95.
- Mingat, A., Richard, M. (1991). *Evaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire*. cahier de l'Irédu n°49, Université de Dijon.
- Piquée, C., Suchaut, B. (2002). Les opinions des acteurs confrontés à l'évaluation externe. Le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°35-3, pp. 103-127.
- Sensevy, G. (dir. 2007). Caractérisation des pratiques d'enseignement en lecture et en mathématiques et efficacité pédagogique. IUFM de Bretagne-Cread, rapport au Piref.
- Slavin, R.E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, vol.57, n°4, pp. 347-350.
- Reynolds A.J., Wolfe B. (1999), « Special Education and School Achievement: An Exploratory Analysis With a Central-City Sample » , in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol.21, n°3, pp. 249-269