

UNIVERSITE DE LAUSANNE  
FACULTE DES SCIENCES SOCIALES  
ET POLITIQUES  
INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT

SEMESTRE DE PRINTEMPS 2019

# **Enseigner l'éducation physique dans une classe à effectif réduit**

Présenté par Quentin Challet  
Directeur : Patrick Clastres  
Expert : Quentin Tonnerre

# Sommaire

## Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Effectif réduit : Les différentes écoles de pensée .....	3
2.1 Les partisans de l'effectif réduit .....	5
2.2 Les opposants à l'effectif réduit .....	8
3. L'étude STAR.....	15
4. L'introduction d'effectif réduit en EPS .....	20
5. Conclusion .....	28
6. Bibliographie.....	30
6.1 Littérature générale sur les effectifs réduits .....	30
6.2 Littérature spécifique sur l'éducation physique et la pédagogie différenciée .....	34
6.3 Biographies des spécialistes .....	36
7. Annexes : .....	38
7.1 Profils des 3 types de classes.....	38
7.2 Tableau récapitulatif des expérimentations .....	39
7.3 Classement du niveau des élèves sous le thème du basketball.....	42

# 1.Introduction

Les réflexions sur le système scolaire sont perpétuelles. Dans une quête de recherche de l'optimisation maximale des méthodes d'enseignement, une multitude de critères sont à explorer. Les méthodes pédagogiques et choix didactiques sont des éléments essentiels. De plus, d'autres facteurs viennent s'y greffer. Quelques exemples parmi tant d'autres : la répartition des élèves dans la classe, l'organisation des horaires ou encore le rapport élève/enseignant. La taille des classes est une question primordiale. En effet, l'enseignement dans une classe à effectif réduit permet une approche différente de l'enseignement. Ce questionnement n'est pas nouveau, mais *l'intérêt de la recherche quant à l'efficacité (ou non) de la réduction de la taille des classes (RTC) remonte aux années '20 aux Etats-Unis et y connaît un regain depuis la fin des années '90.*<sup>1</sup>

Suite à plusieurs expériences personnelles de remplacements, j'ai pu remarquer que les programmes demandés par les enseignants remplacés ne tenaient pas réellement compte du nombre d'élèves. Dans les faits, la préparation du cours se faisait indépendamment d'un dénombrement de ceux-ci. Cela a rapidement été problématique pour ma part dans certains cas. En effet, exemple réel, il m'a été demandé d'organiser un tournoi de basket-ball, alors que j'avais moins de dix élèves en cours. Cette inadéquation entre le contenu du cours et le nombre d'élèves à disposition pour une séance a entraîné un questionnement de ma part. Je me suis donc demandé dans un premier temps si le fait d'avoir peu d'élèves était plutôt positif pour l'enseignement ou non. Puis, en émettant l'hypothèse que ce système est avantageux, ma réflexion s'est portée sur la façon d'enseigner. C'est donc de cette expérience de remplacements qu'est née la problématique de ce travail de mémoire.

La problématique veut donc questionner l'impact de la taille de la classe sur les performances scolaires. Il ne s'agit pas de déterminer, en vision manichéenne, si ce système doit ou non être mis en place. Ce travail tend à reprendre les propos des spécialistes sur le sujet et les principaux courants de pensée au travers d'études effectuées sur le terrain. Et ceci, dans l'optique de déceler les arguments en faveur ou non, ainsi que le contexte d'application.

Les différentes expérimentations sont à analyser dans leur globalité. En effet, diverses méthodologies peuvent être utilisées selon les systèmes scolaires, ainsi qu'une représentation des résultats variés. De ce fait, selon l'interprétation de ceux-ci, il peut être parfois compliqué de mettre en lumière le réel impact de la taille des classes sur les performances scolaires. Et cette zone d'ombre peut également permettre aux spécialistes d'utiliser les résultats dans la direction qu'ils souhaitent. Il est donc nécessaire d'avoir une vision totalement objective quant aux données des études dans ce travail.

Ceci a été démontré par Arthur Jurus et Laurent Musine, l'un économiste, l'autre spécialiste des finances publiques. En effet, dans un écrit intitulé « *Quel impact de la taille des classes sur les performances scolaires* », ils introduisent la question de la mesure de l'impact. De ceci en a découlé l'extrait suivant : « *Les problèmes de mesure de l'impact de la taille des classes sur les performances scolaires est une problématique classique en économie de l'éducation. On ne peut en effet se satisfaire des résultats obtenus par des méthodes d'estimation naïves*

---

<sup>1</sup> LONTIE, Michaël, *Peu d'élèves, gage de réussite ? Un accord sur la taille des classes*, Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, 2011.

*car ils sont clairement biaisés du fait du caractère endogène de la variable « taille des classes i. e. à la fois explicative et expliquée ». En effet, et ce sera démontré dans la suite de ce travail, certaines méthodes utilisées seront vivement critiquées, car elles peuvent induire des résultats ne respectant pas totalement l'objectivité et donc en décalage avec la réalité.*

Pour ne donner qu'un exemple de conclusions hâtives biaisant la réalité s'il n'est pas accompagné d'une explication, la corrélation brute va « *dans le mauvais sens* » : *des tailles de classe plus réduites sont associées à des performances scolaires plus faibles ! La raison évidente de ce résultat surprenant est que les pouvoirs publics accordent souvent des moyens supplémentaires aux établissements les plus défavorisés... et que ce léger ciblage des moyens ne suffit pas à compenser leur handicap initial... »<sup>2</sup> Dans cet exemple précis, le groupe test est donc issu de quartiers défavorisés où les performances scolaires ont été calculées comme étant faibles. Le choix d'une expérimentation faite dans ce milieu est donc ciblé et n'est pas représentatif de l'ensemble d'une population.*

De ce fait, une première vision tend à démontrer que les performances scolaires sont plus faibles dans les classes à effectif réduit. Cet exemple illustre que c'est n'est pas la méthode en soi qui entraîne ces résultats, mais d'autres facteurs contextuels influençant l'apprentissage scolaire.

Une fois le cadre théorique avancé, la suite de ce travail consistera en l'introduction de l'effectif réduit en éducation physique sous les différentes formes d'application de celui-ci.

---

<sup>2</sup> JURUS, Arthur, MUSINE, Laurent, *Quel impact de la taille des classes sur les performances scolaires ?*, La Découverte, 2012.

## 2. Effectif réduit : Les différentes écoles de pensée

Il n'y a pas de réponse unanime quant aux bénéfiques ou effets néfastes de l'enseignement en effectif réduit. En effet, les différentes études sur le sujet, qu'elles soient en faveur ou non, apportent automatiquement certaines nuances indissociables de cette réflexion. Il est également nécessaire d'avoir l'œil attentif quant aux chercheurs, ainsi que les personnalités ayant mené ces expérimentations. Nico Hirrt est l'un des fondateurs de l'Aped (Association de parents de l'enfance en difficulté) et a été rédacteur en chef de *L'école démocratique*<sup>3</sup>. Il explique que les croyances de l'énonciateur influencent directement ses conclusions. En effet, un politicien souhaitant justifier l'austérité budgétaire sera tenté de nier l'impact positif des effectifs réduits. Alors qu'au contraire, un militant pédagogique effacera les nuances au profit d'une confiance aveugle et une non-remise en question de ce type d'enseignement en argumentant que l'éducation n'a pas de prix. Il est donc primordial d'être attentif aux différentes croyances des personnalités donnant des conclusions d'études.<sup>4</sup>

Les choix politiques des différents gouvernements français illustrent ceci. Les années Sarkozy se positionnaient en faveur des suppressions de postes afin de faire des économies. De ce fait, les classes auraient vu leur effectif augmenter. Emmanuel Macron, quant à lui, s'est penché sur une réforme du baccalauréat. Thomas Piketty a soutenu et conseillé Benoit Hamon qui, suivant les conclusions de ce dernier, introduisait la réduction de la taille des classes dans son programme politique. Il est donc observable que les différents gouvernements amorcent des politiques pour l'éducation diverses. De plus, un changement de mandat peut entraîner une modification radicale ce qui peut, par instant, ne pas laisser assez de temps à un système pour se mettre en place et donc de démontrer ses impacts sur le long terme.<sup>5</sup>

L'adoption des effectifs réduits est principalement soutenue par les chercheurs en éducation, et ils sont les premiers à avoir réalisé des études sur le sujet. Plus tardivement, les économistes ont pris part à la discussion et n'ont pas tiré les mêmes conclusions. Généralement, ils critiquent l'important investissement nécessaire pour une augmentation des résultats jugée non significative.<sup>6</sup> Cependant, le clivage n'est pas exact entre pédagogues pro effectifs réduits et économistes contre. Dans chaque « camp », des conclusions différentes seront tirées et leur argumentation est l'élément intéressant d'analyse.

Les désaccords entre partisans et opposants résident principalement sur les résultats des études, ou plutôt leurs interprétations. La réussite scolaire étant liée à plusieurs facteurs, une focalisation uniquement sur la taille des classes est jugée trop restrictive. Les études doivent constamment être mises en relation avec d'autres facteurs tels que démographiques, sociologiques, ou encore l'encadrement familial pour n'en citer que quelques-uns.

---

<sup>3</sup> Appel pour une école démocratique, *Biographie de Nico Hirrt*, Authors, en ligne : <http://www.skolo.org/author/nico/>, consulté le 15.03.2019.

<sup>4</sup> HIRTT, Nicolas, *La preuve par STAR*, Pédagogies et didactiques, en ligne : <http://www.skolo.org/2001/02/24/la-preuve-par-star/>, consulté le 5 mars 2019.

<sup>5</sup> JARRAUD, François, *Faut-il réduire la taille des classes ?*, Café Pédagogique, L'expresso, 2018.

<sup>6</sup> DOBBELSTEEN, Simone, LEVIN, Jesse, OOSTERBEEK, Hessel, *The causal effect of class size on scholastic achievement : distinguishing the pure class size effect from the effect of changes in class composition*, Oxford bulletin of economics and statistics, numéro 64, 2002.

Cependant, l'ensemble des chercheurs semblent s'accorder sur un point. La réduction du nombre d'élèves à elle seule n'est d'aucune utilité. Il faut qu'il y ait une modification des pratiques pédagogiques profitant de cette baisse d'effectif.

Paradoxalement, comme vu précédemment, les performances scolaires sont les plus faibles dans les classes de petite taille en termes de chiffres.<sup>7</sup> Ceci signifie-t-il que l'effectif réduit est une mauvaise solution ? Non ! Cependant, il est nécessaire de comprendre pourquoi une telle observation peut être faite, car elle démontre l'importance des facteurs externes impactant les performances scolaires. Statistiquement, depuis l'introduction des ZEP (zone d'éducation prioritaire) en France, les classes de ce système sont relativement réduites. Et c'est dans ces classes-là que des résultats faibles ont été observés. Ceci ne signifie pas que les effectifs réduits ont des effets négatifs, mais que les élèves les peuplant sont ceux présentant initialement les plus grands déficits scolaires. Dans cette optique, il serait donc plus judicieux d'étudier la progression de l'élève. Les résultats scolaires plus faibles des zones ZEP seraient dus à un niveau initial moins bon des élèves dès leur entrée dans le système scolaire comme l'explique Thomas Piketty dans l'exemple suivant :

*« Dans la plupart des pays, et en particulier en France, la taille des classes a tendance à être plus faible dans les écoles socialement défavorisées qui ont le plus besoin de moyens supplémentaires, et auxquels les pouvoirs publics accordent toujours dans une certaine mesure des moyens supplémentaires. Par conséquent, et compte tenu du fait que ce léger ciblage des moyens est généralement beaucoup trop limité pour compenser le handicap initial de ces écoles, la corrélation brute entre taille des classes et réussite scolaire va généralement dans le mauvais sens : superficiellement, des tailles de classe plus réduites semblent être associées à des performances scolaires plus faibles ! »<sup>8</sup>*

Il est donc important d'être en pleine possession de l'ensemble des critères méthodologiques, ainsi que des résultats afin de porter une analyse pertinente sur les études liées à l'impact de la taille des classes.

---

<sup>7</sup> JURUS, Arthur, MUSINE, Laurent, *Quel impact de la taille des classes sur les performances scolaires ?*, La Découverte, 2012.

<sup>8</sup> PIKETTY, Thomas, VALDENNAIRE, Mathieu, *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*, Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche, Les dossiers, numéro 173, 2006.

## 2.1 Les partisans de l'effectif réduit

Harold Wenglenski, Docteur en philosophie et sociologie<sup>9</sup>, a mené une étude sur *l'effet des ressources sur l'efficacité de l'enseignement*.<sup>10</sup> Il en a conclu que les dépenses en termes de matériel ou bâtiments, ainsi que celles concernant l'administration de l'école n'étaient d'aucune utilité et complètement inefficaces. Cependant, il souligne un lien positif entre la diminution des effectifs et l'efficacité de l'enseignement. Il avance également que cet effet est particulièrement important pour les minorités et qu'il s'observe majoritairement dans les premières années scolaires. Ensuite, dès la 4<sup>ème</sup> année d'école obligatoire, l'effet est beaucoup plus faible, voire nul selon ses conclusions.

Marcel Crahay est un chercheur belge travaillant sur diverses questions liées aux performances scolaires, ainsi que sur les difficultés d'apprentissage. Il exprime également l'impact des croyances des enseignants qui influencent leur enseignement<sup>11</sup>. Il écrit un chapitre dans l'ouvrage « *Améliorer l'école* » de Denis Meuret et Gaëtane Chapelle. Marcel Crahay est chargé du 18<sup>ème</sup> chapitre intitulé « *Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ?* » où une partie est consacrée à la question de la réduction des classes. Il affirme directement que *si l'on se limite aux études expérimentales, celles qui comparent des groupes d'élèves classés aléatoirement dans des classes de petites ou grandes tailles, les résultats sont en majorité favorables à la réduction de la taille des classes*<sup>12</sup>. De ce fait, une vision simpliste, sans approfondissement de la question, tend à confirmer l'impact positif d'une réduction de la taille des classes. Tout en admettant que cette question soit d'actualité et que le débat autour de celle-ci a lieu d'être.

Pour argumenter ses propos, il reprend un ouvrage de Glass, Cahen, Smith & Filby daté de 1982 intitulé « *School Class Size* ». Celui-ci a regroupé 77 études afin de déterminer l'impact de la taille de la classe sur la réussite scolaire et donc si, une réduction de celles-ci serait bénéfique pour les élèves. Dans 14 études, la répartition a été totalement aléatoire. Celles-ci ont démontré que *la relation entre effectif de classe et rendement scolaire est particulièrement apparente*.<sup>13</sup> Dans les détails, il a été observé que le rendement est en hausse considérable si l'on enlève 5 élèves d'une classe de 15 vis-à-vis d'en retrancher 5 également, mais à une classe de 25. Le terme « effectif réduit » n'étant pas toujours défini, cet exemple se place en faveur de ce système, à condition que celui-ci signifie une classe d'une dizaine d'élèves.

Une deuxième analyse ne porte pas sur les résultats objectivement, mais sur l'implication des élèves. L'hypothèse est basée sur le fait qu'ils sont acteurs de leur apprentissage et qu'un intérêt grandissant découlerait sur de meilleures performances. Ils ont également observé un plus grand intérêt de l'élève lorsqu'il se trouve dans une classe de petite taille, car il est davantage stimulé et sa participation, liée à son implication augmente. Leur conclusion est également en faveur d'une réduction de la taille des classes. De plus, l'augmentation de

---

<sup>9</sup> Prabook, Biographie de Harold Wenglenski, en ligne :

[https://prabook.com/web/harold\\_heidt.wenglenski/1699354](https://prabook.com/web/harold_heidt.wenglenski/1699354), consulté le 15.03.2019.

<sup>10</sup> WENGLENSKI, Harold, *When money matters*, Educational Testing Service, 1997.

<sup>11</sup> Babelio, *Biographie de Michel Crahay*, <https://www.babelio.com/auteur/Marcel-Crahay/120050>, consulté le 5 mars 2019.

<sup>12</sup> CRAHAY, Marcel, *Chapitre 18 : Quelles pédagogies pour les élèves en difficulté scolaire ?*, in Gaëtane Chapelle et al., *Améliorer l'école*, Presses Universitaire de France, 2006.

<sup>13</sup> CRAHAY, Marcel, *Chapitre 18 : Quelles pédagogies pour les élèves en difficulté scolaire ?*, in Gaëtane Chapelle et al., *Améliorer l'école*, Presses Universitaire de France, 2006.

l'implication se fait ressentir très rapidement, alors qu'une augmentation des performances scolaires prend plus de temps.<sup>14</sup>

En 1999, Angrist & Lavy, tous deux économistes israélo-américain<sup>15</sup>, s'inspirent de Maïmonide pour mener une étude sur le système scolaire israélien. Maïmonide est un médecin, théologien talmudiste et philosophe espagnol du 12<sup>ème</sup> siècle<sup>16</sup>. Il s'agit d'une personnalité respectée de la communauté juive ayant entre autres questionné la pédagogie et l'optimisation des savoirs. La question de la taille des classes est un élément clef de sa réflexion affirmée de la façon suivante : *“Afin que le maître puisse accorder toute l'attention requise à ses élèves, assis en forme de demi-cercle, leur nombre se limite à 25. Passé à 40 élèves, l'engagement d'un assistant est nécessaire. Pour plus de 40, ce sont deux instituteurs qui s'avèrent nécessaires. Faire participer le plus possible l'élève à la classe, retenir son attention, contrôler et vérifier ses connaissances, ne peut s'obtenir que si l'effectif tournait autour de la vingtaine.”*<sup>17</sup> Cette vision rejoint donc celle de Michel Crahay où l'implication de l'élève est importante, car elle initie son propre apprentissage. Et pour se faire, un effectif réduit, dans ce cas une vingtaine d'élèves est nécessaire.

Cet exemple est intéressant dans la mesure où il démontre que la question de la taille des classes n'est pas nouvelle, mais était déjà d'actualité il y a plusieurs siècles. Le système scolaire israélien est une adaptation des règles de Maïmonide, tout en possédant certaines particularités. La limite est fixée à 30 élèves par classe. Cependant, si un nouvel entrant est à intégrer, deux classes sont directement créées découlant donc sur une moyenne de 15.5 élèves. Du simple au double peut donc être observé dans le modèle israélien. L'étude est donc intéressante, car elle est totalement aléatoirement et dépend donc uniquement d'un dépassement du plafond de 30 élèves initialement fixé. L'évolution démographique est le seul critère de la taille des classes et ne dépend pas, comme dans le modèle français, d'une politique ZEP par exemple.<sup>18</sup> Ceci veut donc dire qu'il n'y a pas d'expérimentation à mettre en place où la répartition, ainsi que d'autres critères méthodologiques pourraient être remis en cause. Le processus de variation naturelle du nombre d'élèves est un argument en faveur de la légitimité de cette étude qui démontre de meilleures performances dans les classes d'une quinzaine d'élèves.

En France, Thomas Piketty et Mathieu Valdenaire se sont également penchés sur la question. Thomas Piketty est un économiste français réputé pour la qualité de ses analyses et publiant dans des revues internationales<sup>19</sup>. Mathieu Valdenaire quant à lui est un docteur en économie responsable du pôle *“Evaluation”* au Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. Il a en 2011 soutenu une thèse sous la direction de Thomas Piketty intitulée *“Essais en économie de*

---

<sup>14</sup> CRAHAY, Marcel, *Chapitre 18 : Quelles pédagogies pour les élèves en difficulté scolaire ?*, in Gaëtane Chapelle et al., *Améliorer l'école*, Presses Universitaire de France, 2006.

<sup>15</sup> MIT Economics, *Biographie de Joshua Angrist*, People, en ligne : <http://economics.mit.edu/faculty/angrist/shortbio>, consulté le 17.03.2019.

<sup>16</sup> Portraits de Médecins, *Rabbi Moshé ben Maimon, Rambam dit MAÏMONIDE*, <http://www.medarus.org/Medecins/MedecinsTextes/maimonide.html>, consulté le 5 mars 2019.

<sup>17</sup> Colloque international de l'Université McGill, *Conférence du Dr. David Sabbah à l'occasion du 850<sup>ème</sup> anniversaire de Maïmonide, La pédagogie selon Maïmonide*, En ligne : <http://www.rabbinat.qc.ca/nsite/education/maimonide.html>, consulté le 5 mars 2019.

<sup>18</sup> JURUS, Arthur, MUSINE, Laurent, *Quel impact de la taille des classes sur les performances scolaires ?*, La Découverte, 2012.

<sup>19</sup> Paris School of Economics, *Biographie de Thomas Piketty*, CV, en ligne : <http://piketty.pse.ens.fr/fr/cv-fr>, consulté le 17.05.2019.

*l'éducation*''<sup>20</sup>. Ce sont donc deux économistes, mais leur analyse est d'autant plus intéressante qu'ils ont une formation en sciences sociales et sont actifs dans le milieu de l'éducation. Leur étude est un prolongement de celle d'Angrist-Lavy dans la mesure où elle ne porte pas uniquement sur le primaire, mais compare les divers niveaux d'enseignement en utilisant la méthode de la régression sur discontinuité. Ils se positionnent en faveur de l'effectif réduit, tout en nuancant pour quelles classes d'âges. En effet, les bénéfices sont majoritairement visibles chez les plus jeunes, en primaire. Les collèges et lycées démontrent également un bénéfice, mais beaucoup plus faible.

Concernant les écoles primaires, les résultats sont encore meilleurs lorsque l'étude a été dirigée dans une zone défavorisée. Les auteurs tentent également de déceler ce qui peut rendre sceptiques certains spécialistes (principalement en économie et sociologie de l'éducation) affirmant que les effectifs réduits ne produisent aucun bénéfice. Ils estiment qu'il s'agit de l'interprétation des résultats. En effet, selon le mode d'affichage de ceux-ci, ils peuvent porter à croire que l'influence est extrêmement faible. C'est pour cela que Thomas Piketty et Mathieu Valdenaire ont choisi une méthode qui selon eux, est celle qui permet de comprendre réellement l'impact de la taille des classes. Et celle-ci, selon leur conclusion, démontre de réels bénéfices.<sup>21</sup>

Après l'expérience israélienne, puis française, Browning et Heinesen, tous deux économistes, ont en 2003 opté pour une méthodologie d'expérimentation identique au Danemark. Et leurs résultats tendent à confirmer ce qui avait déjà pu être observé dans les autres pays.<sup>22</sup>

Une autre étude datant de 2002<sup>23</sup> a consisté à dédoubler des classes de primaire passant de 20-24 élèves à 10-12. À nouveau, des résultats positifs sont observables. Cependant, la principale critique de cette étude est qu'une fois en CE1, l'effectif réduit est abandonné et l'avancement semble disparaître.

---

<sup>20</sup> La vie des idées, *Biographie de Mathieu Valdenaire*, En ligne : <https://laviedesidees.fr/Valdenaire-Mathieu-21613.html>, consulté le 5 mars 2019.

<sup>21</sup> PIKETTY, Thomas, VALDENAIRE, Mathieu, *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*, Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche, Les dossiers, numéro 173, 2006.

<sup>22</sup> BROWNING, Martin, HEINESSEN, Eskil, *Class size, teacher hours and educational attainment*, The Danish National Research Foundation, 2003.

<sup>23</sup> PERETTI, Claudine, *L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires*, Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse, Note Evaluation, 2005.

## 2.2 Les opposants à l'effectif réduit

Les études ont dans leur globalité démontré un léger bénéfice pour l'enseignement en effectif réduit, sous certaines conditions. Cependant, leurs principaux détracteurs mettent en lumière quelques critères clés des différentes études qui, d'après eux, ont biaisé les résultats. Ils ne sont pas réellement contre les effectifs réduits, mais expliquent d'une part que les résultats empiriques récoltés ne peuvent être que partiellement utilisés dans la mesure où la méthodologie utilisée pour les récolter n'est pas optimale. Et de l'autre, que si un bénéfice est observé, il est trop faible et donc non significatif pour justifier la mise en place généralisée des effectifs réduits. De plus, ils estiment qu'analyser strictement l'effet de la taille des classes est une hérésie tant d'autres facteurs influencent les performances scolaires. De ce fait, ils reprennent dans les différentes études ce qui démontre à leurs yeux l'incapacité d'affirmer strictement que les effectifs réduits sont à adopter pour leur seule nature. Selon une grande partie d'économistes, les bénéfices obtenus sont relativement faibles ce qui ne justifie donc pas l'important investissement financier que la mise en place d'effectif réduit nécessiterait.

Par exemple, lorsque le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation relate une étude, le premier descriptif est le suivant:<sup>24</sup>

*Le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole suggérait, en mars 2001, de mener une expérimentation et de l'évaluer sur deux ans pour mesurer la durabilité de cet effet. Au vu des résultats mis en évidence dans les travaux existants, cette expérimentation devait:*

- être centrée sur les premiers niveaux de l'élémentaire.
- s'appuyer sur une forte réduction de la taille des classes.
- porter sur des classes accueillant des enfants de familles défavorisées.

Concrètement, la réduction a été relativement importante puisque l'objectif de la taille des classes de CP était fixé à 10 élèves dans les zones défavorisées. Dans les faits, 100 classes expérimentales ont été choisies composées de 8 à 12 élèves. En comparaison, les résultats scolaires d'élèves de 100 classes témoins composés de 15 à 27 élèves ont été récoltés. Critère important, elles étaient toutes issues de milieux défavorisés classés ZEP. Le suivi s'est fait dès l'entrée à l'école jusqu'à la fin du CE1. Les résultats se sont basés sur des tests en français et lecture réalisés 5 fois. En début, milieu et fin de CP. Puis, au début et en fin de CE1. Pour les classes témoins, l'ensemble des résultats des élèves n'ont pas été récoltés, mais ceux de 10 élèves choisis aléatoirement uniquement.<sup>25</sup>

La répartition d'élèves défavorisés induit directement une sélection test et non une répartition aléatoire permettant d'obtenir des résultats d'analyse parfaitement objectifs. De plus, les établissements sélectionnés pour l'étude présentaient plus de la moitié des élèves de CE2 présentant des résultats parmi les 20% les plus faibles aux dernières évaluations nationales. Il fallait également, dans la mesure du possible, ne pas confier les classes tests à des enseignants expérimentés et les classes témoins à des maîtres débutants. Il y a donc, en plus d'une répartition non aléatoire des élèves, le même procédé pour les enseignants. De ce fait, un

---

<sup>24</sup> PERETTI, Claudine, *L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires*, Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse, Note Evaluation, 2005.

<sup>25</sup> NYE, Barbara, HEDGES, LARRY, KONSTANTOPOULOS, Syros, *The long-Term Effects of Small Classes : A Five-Year Follo-Up of the Tennessee Class Size Experiment*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 1999.

questionnement sur l'utilisation de ces données doit avoir lieu afin d'estimer si elles peuvent être utilisées pour généraliser l'impact des effectifs réduits sur les performances scolaires.

Cependant, certains résultats peuvent tout de même en être observés. Cinq mois après le début de l'étude, les élèves placés dans des classes de petite taille démontrent une avance sur le programme vis-à-vis des classes témoins. Le deuxième semestre démontre également une augmentation plus rapide. De ce fait, en fin d'année scolaire, les élèves de classes en effectif réduit démontrent de meilleurs résultats que leurs homologues. Ceci semble donc se positionner en faveur des effectifs réduits. Cependant, cet avantage s'estompe en début de CE1, pour finalement disparaître en fin de cette même année. Une analyse plus profonde des résultats a ciblé 3 critères qui influencent les résultats scolaires. Le plus important concerne leur niveau de connaissance général à l'entrée du CP. En effet, chaque élève possède un bagage de connaissances et de capacités différent à l'entrée à l'école. Ceci engendrera des facilités ou des difficultés très tôt pour l'apprentissage scolaire. Deuxièmement, le fait d'être un élève redoublant. Ce n'est que troisièmement que le type de classe entre effectif réduit ou habituel semble influencer le résultat des élèves. Il a également été remarqué dans cette étude qu'au final, une diminution du nombre d'élèves par classe n'est pas significativement plus bénéfique pour les élèves issus de milieux défavorisés que pour les autres. De plus, ce système ne permet pas une réduction des inégalités que les caractéristiques des milieux socioculturelles peuvent engendrer lors de l'entrée des enfants en CP. Empiriquement, la diminution de la taille des classes n'entraîne qu'une légère augmentation des résultats des élèves, mais qui s'estompent très rapidement. Il n'y a donc pas de bénéfice significatif à long terme selon cette étude.

Afin d'avoir une vision complète des facteurs qui influencent les performances scolaires, il est avancé, toujours dans la même étude, que *les caractéristiques individuelles telles que le sexe, le trimestre de naissance, le milieu socio-économique, la fratrie et même la langue parlée à la maison n'ont pas – sur la période étudiée – d'impact significatif sur les progrès des élèves.*<sup>26</sup> Les facteurs influençant l'apprentissage scolaire sont multiples comme l'explique Jean-Philippe Decroux, principal de collège et proviseur de lycée<sup>27</sup> : « *La taille des classes n'est jugée que comme l'un des nombreux déterminants de la réussite scolaire.* »<sup>28</sup>

L'étude du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École retient donc la conclusion suivante : En CP, il a été observé une légère progression des élèves vraisemblablement due à une diminution des effectifs. Cependant, la principale critique est que celle-ci n'est pas durable. De ce fait, une fois les élèves passés en CE1, est donc rejoignant une classe dite normale, les performances entre élèves ayant suivi une formation en CP à effectif réduit et les autres démontrent les mêmes performances. Il n'y a donc pas d'effet durable à une diminution de la taille des classes en CP. Ainsi, les efforts budgétaires devant être adoptés pour instaurer un tel système ne sont pas justifiés.

L'étude questionne également les agissements des enseignants ayant enseigné dans une classe à effectif réduit. Il est expliqué qu'un faible effectif doit permettre des méthodes d'enseignements différentes et qu'il est inutile de diminuer la taille des classes si les méthodes

---

<sup>26</sup> PERETTI, Claudine, *L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires*, Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse, Note Evaluation, 2005.

<sup>27</sup> Actu, Lisieux. Jean-Philippe Decroux présente ses nouvelles inspirées du pays d'Auge, Normandie, en ligne : [https://actu.fr/normandie/lisieux\\_14366/lisieux-jean-philippe-decroux-presente-nouvelles-inspirees-pays-dauge\\_17314392.html](https://actu.fr/normandie/lisieux_14366/lisieux-jean-philippe-decroux-presente-nouvelles-inspirees-pays-dauge_17314392.html), consulté le 17.03.2019.

<sup>28</sup> DECROUX, Jean-Philippe, *A propos de la taille des classes*, Pédagogie, numéro 87, 2001.

pédagogiques et didactiques des enseignants sont inchangées. Les enseignants ayant pris part à l'étude ont manifestement transformé grâce à un effectif plus restreint *les activités orales, de proposer des activités différenciées (la réduction des effectifs favorisant le repérage de la difficulté scolaire), et de disposer de plus de temps pour mieux prendre en charge les élèves en difficulté.*<sup>29</sup> À nouveau, ces adaptations ont été expérimentées sur des élèves en difficulté. Cette modification de la part de l'enseignant découlera également d'un plus grand intérêt des élèves illustré par une augmentation de la mobilisation et des interventions. Les élèves développeraient une plus grande implication qui semble être un critère important de l'apprentissage. Il s'agit donc d'une adaptation indirecte où l'élève, par son intérêt, devient acteur de l'acquisition de son savoir.

En conclusion de cette étude, il est important de rappeler que se sont les problèmes méthodologiques qui lui en font ressortir des résultats biaisés selon ses détracteurs. En effet, les élèves étaient issus de milieux défavorisés et le choix de la répartition des élèves par l'établissement n'a pas été fait aléatoirement. De plus, de grandes différences dans les pratiques d'enseignements entre les professeurs ont également pu être observées. De ce fait, le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, et de l'Innovation est en mesure d'affirmer, de par l'étude qu'il a conduite, que la réduction du nombre d'élèves par classe n'a aucun intérêt pour la progression des élèves, exprimé de la sorte : « *Une réduction de la taille des classes des CP est, à elle seule, d'un intérêt pratiquement nul !* »<sup>30</sup>

Les énonciateurs de cette étude mettent tout de même en lumière quelques limites pouvant expliquer le faible bénéfice de l'introduction des effectifs réduits. Ils admettent que les classes sélectionnées étaient dans une situation difficile. Pour le démontrer, ils avancent qu'une proportion considérable des élèves étaient non francophones couplé d'un terrain d'investigation socialement défavorisé. Ils admettent donc que dans ces conditions jugées extrêmes, il est compliqué pour que la diminution des effectifs permette à elle seule de régler l'ensemble des problématiques. Cette méthode avait auparavant démontré qu'elle nécessitait du temps. Il est donc envisageable qu'une seule année ne permette pas de tirer entièrement profit de ce système et qu'il soit intéressant de l'étendre à une année supplémentaire, voire plus.

Les Etats-Unis ont été le premier pays à s'intéresser vivement à la question des effectifs réduits dès les années 1920. Suite aux diverses conclusions issues des études, dans les années 1960, les spécialistes se positionnaient en défaveur de cette méthode. Ils n'étaient pas réellement contre, mais critiquaient le faible bénéfice vis-à-vis de l'important investissement nécessaire. Plus tard en 1979, Glass et Smith ont repris certaines études afin de les analyser à nouveau. Gene Glass est un statisticien américain consacrant une partie de ses recherches à la psychologie de l'éducation et aux sciences sociales<sup>31</sup>. Mary Lee Smith est, quant à elle, professeur en politiques d'éducation<sup>32</sup>. Leur méthodologie fut la suivante : reprendre 77 études (identiques à celles énoncées dans le chapitre précédent) faites sur une plage de 70 ans

---

<sup>29</sup> PERETTI, Claudine, *L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires*, Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse, Note Evaluation, 2005.

<sup>30</sup> PERETTI, Claudine, *L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires*, Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse, Note Evaluation, 2005.

<sup>31</sup> National Education Policy Center, *Biographie de Gene Glass*, Author, en ligne : <https://nepc.colorado.edu/author/glass-gene-v>, consulté le 18.03.2019.

<sup>32</sup> National Education Policy Center, *Biographie de Mary Lee Smith*, Author, en ligne : <https://nepc.colorado.edu/author/smith-mary-lee>, consulté le 18.03.2019.

et dans 12 pays différents. Leurs observations sont les suivantes :

- *Sous la diversité des résultats, il y avait bien une unité : « Sur 725 comparaisons, 435, soit 60% concluaient en faveur des plus petites classes ». Cependant, l'effet moyen était très faible.*
- *Que, mesuré les 14 études qu'ils ont estimées « bien contrôlées », l'effet de la réduction n'était pas linéaire : quasi nul pour une diminution de 40 à 20 élèves, moyen de 20 à 10, fort en dessous de 10.*
- *Cependant, elles reconnaissent que le coût était élevé : « Obtenir un accroissement de 10% des performances des élèves demanderait que l'on diminue la taille des classes d'un tiers à la moitié... et que l'on multiplie donc le coût des écoles dans la même proportion. »<sup>33</sup>*

Ces observations relèvent relativement bien le positionnement des spécialistes n'étant pas convaincus par les effectifs réduits. La même étude a été utilisée dans mon chapitre précédent, car elle peut montrer objectivement un bénéfice. Cependant, certains détracteurs se sont appuyés sur celle-ci afin de démontrer que ce bénéfice n'était pas suffisant pour justifier la mise en place d'effectif réduit de manière générale. En effet, ils expliquent que dans certains cas ils peuvent avoir des bénéfices, mais qu'il ne s'agit pas d'un système applicable à toutes les situations. Et c'est ce qu'ils critiquent chez les partisans de celui-ci qui semble à leurs yeux, le destiner d'office à l'ensemble des problèmes scolaires.

En l'an 2000, Hoxby a pu tirer les conclusions d'une étude menée durant onze années faisant suite à une variation naturelle de la taille des classes. Elle est économiste spécialisée sur les questions d'économie publique et d'éducation<sup>34</sup>. En effet, dans le Connecticut, une diminution démographique a conduit à une baisse des effectifs en classe. De ce fait, cette méthode d'analyse est intéressante dans la mesure où il n'y a pas eu de mise en place nécessaire pour mener une étude où certains critères de répartitions, ainsi que de connaissances de faire partie d'une expérience pourraient être utilisés pour discréditer les résultats. Dans ce cas précis, il s'agit uniquement d'une observation sur l'état des classes sans modification. L'étude se solde en défaveur des effectifs réduits en se basant sur les résultats obtenus. En effet, dans les classes de petite taille, l'écart-type observé n'est que de 0.03. Ceci prouve donc que dans l'exemple ci-dessus l'effet n'est pas significatif. De plus, elle observe également que les effets ne sont pas différents si la population est issue de quartiers défavorisés ou non.<sup>35</sup>

En novembre 2011, les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont débattu de la question de la taille des classes afin d'introduire ou non un changement dans les classes fondamentales et du secondaire. Pour se faire, les experts se sont basés sur les études existantes afin de déterminer ou non si une diminution des effectifs serait judicieuse et dans quel contexte. Le début de leur analyse met en avant le fait que les chercheurs n'arrivent pas à s'accorder quant à cette question : *« les uns voient des apports considérables tandis que les autres, clairement majoritaires, soulignent le peu d'impact au vu de l'importance des coûts. »<sup>36</sup>* À nouveau, le

---

<sup>33</sup> GLASS, Gene V., SMITH, Mary Lee, *Meta-Analysis of Research on Class Size and Achievement*, Educational Evaluation et Policy Analysis, vol 1, numéro 1, 1979.

<sup>34</sup> Stanford University, *Biographie de Caroline Hoxby*, People, en ligne : <https://economics.stanford.edu/people/caroline-m-hoxby>, consulté le 18.03.2019.

<sup>35</sup> HOXBY, Caroline, *The effects of class size and composition on student achievement : New evidence from natural population variation*, National bureau of economic research, 1998.

<sup>36</sup> LONTIE, Michaël, *Peu d'élèves, gage de réussite ? Un accord sur la taille des classes*, Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, 2011.

principal argument des détracteurs se forge sur des résultats non significatifs ne justifiant donc pas l'important investissement financier nécessaire à une diminution des effectifs des classes. Ce désaccord dans les conclusions a également été observé par Jean-Philippe Decroux :

*« Tantôt, on conclut qu'aucune relation significative n'est trouvée entre le taux d'encadrement et le niveau atteint, tout en précisant qu'il y a trop de différences entre les pays évalués pour que ces résultats aient une valeur de preuve. Toutefois, pour le moins, la taille des classes n'est jugée que comme l'un des nombreux déterminants de la réussite scolaire. »*

*Tantôt, avec une approche différente portant sur 10 pays, on trouve un lien positif entre taille des classes et niveau des élèves pour trois pays, pour six pays dont la France une absence de lien, pour le dernier un lien négatif. »<sup>37</sup>*

Michaël Lontie reprend un rapport mené en 2011 par McKinsey&Company. Il est le secrétaire général adjoint de l'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique<sup>38</sup>. Celui-ci consistait en l'étude des systèmes d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour se faire, ils ont repris 112 études où l'effectif réduit impactait les performances scolaires. Ils ont décelé que *8 notaient un impact positif de la RTC (réduction taille des classes) sur les résultats des élèves, 13 pointaient un impact négatif et.. 79 ne voyaient pas d'impact significatif. »<sup>39</sup>*

Une tentative d'explication des résultats négatifs observés a été faite par Mohamed Cherkaoui, directeur de recherche au CNRS ayant étudié les différents systèmes d'enseignement<sup>40</sup>. Il l'explique de la façon suivante : *« Le grand nombre favorise l'anonymat dans les couches populaires, le petit nombre favorise la mise en valeur de la personne dans les milieux aisés : or pour beaucoup d'enfants d'origine populaire, l'anonymat est perçu comme le moyen de se sentir en sécurité. »* Il avance donc que pour des élèves issus de quartiers défavorisés, une trop grande visibilité aurait tendance à entraîner sur eux-mêmes un renfermement allant à l'encontre de l'apprentissage. Une trop grande visibilité les ferait sortir d'une zone de confort habituelle qui leurs permettaient un apprentissage adapté. De plus, une classe composée de peu d'élèves, selon sa réflexion, verrait les interactions de qualité entre eux s'affaiblir<sup>41</sup>. Mais encore, une agressivité naissante entre les élèves, ainsi qu'un rejet dans leur relation pourrait également apparaître<sup>42</sup>. Ceci peut s'expliquer par les différentes affinités entre les élèves. Il est imaginable que dans un effectif réduit où l'entente entre les élèves n'est pas bonne, l'apprentissage en soit directement concerné. Alors que, si la classe est pourvue d'un plus grand nombre d'élèves, ils pourront choisir de travailler avec les camarades qu'ils apprécient.

---

<sup>37</sup> DECROUX, Jean-Philippe, *A propos de la taille des classes*, Pédagogie, numéro 87, 2001.

<sup>38</sup> UFAPEC, *Biographie de Michaël Lontie*, Membres du secrétariat, en ligne : <http://www.ufapec.be/qui-sommes-nous/nos-equipes-2/membres-secretariat/>, consulté le 18.03.2019.

<sup>39</sup> DENOËL, Etienne, *S'assurer une place parmi les meilleures systèmes d'enseignement*, Rapport McKinsey&Company sur l'Enseignement Obligatoire en Communauté française de Belgique, 2011.

<sup>40</sup> Babelio, *Biographie de Mohamed Cherkaoui*, Biographie & informations, en ligne : <https://www.babelio.com/auteur/Mohamed-Cherkaoui/217047>, consulté le 18.03.2019.

<sup>41</sup> HOXBY, Caroline, *The effects of class size and composition on student achievement : New evidence from natural population variation*, National bureau of economic research, 1998.

<sup>42</sup> BLATCHFORD, Peter, GOLDSTEIN, Harvey, *Research on class size effect : A critique of methods and a way forward*, International Journal of Educational Research, 1998.

Denis Meuret, professeur émérite en science de l'éducation<sup>43</sup>, dans « *Les recherches sur la réduction de la taille des classes* » ne tente pas de se positionner en faveur ou non de l'effectif réduit, mais de mettre en avant, comme d'autres l'ont déjà fait avant lui, les arguments en faveur ou contre issus des différentes expérimentations faites sur le sujet. Denis Meuret oriente l'analyse de ces études autour de deux questions clefs à ses yeux :<sup>44</sup>

- 1) *Apprend-on mieux dans les petites classes, ou, plus généralement, les effets sur les élèves y sont-ils meilleurs ?*
- 2) *Si, de ce fait, on baisse la taille des classes à l'échelle d'un système éducatif, compte tenu de l'ensemble des effets induits, les effets sur les élèves seront-ils durablement meilleurs ?*

Il met directement en avant un facteur clef de la difficulté de comparaison entre les différentes expérimentations qui est celui de la définition de l'effectif réduit. Il est dans une majorité d'études analysé en termes de diminution du nombre d'élèves. Cependant, ce seul critère ne permet pas une réelle comparaison entre les études comme expliqué ici : « *Les effets d'un écart de taille peuvent différer – et, de fait, diffèrent réellement – selon la taille elle-même : passer de 25 à 22 peut avoir des effets différents que de passer de 20 à 17, ou de 35 à 32. Or, évidemment, les différentes études portent sur des écarts et des tailles différents, ce qui explique que leurs résultats puissent différer.* »<sup>45</sup> Ceci étant dit, le terme « effectif réduit » n'a de sens que s'il est accompagné de réelles informations concernant le nombre d'élèves réels que la classe compte.

Hanushek, économiste spécialisé sur l'analyse économique du système scolaire<sup>46</sup>, est un des précurseurs à porter un regard économique sur la réduction de la taille des classes. Il en a conclu en 1986 qu'il n'y a pas de relation bénéfique entre les dépenses scolaires et la réussite des élèves. (cf: “there is no positive effect of schooling expenditures on pupils' school performance.”<sup>47</sup>). Il critique la répartition non aléatoire des élèves dans les effectifs réduits ce qui induit, d'après lui, des résultats d'études précédentes automatiquement biaisés, ainsi qu'un problème méthodologique. Il explique que l'augmentation du niveau scolaire s'explique par d'autres facteurs que la taille de la classe. Il met en lumière deux critères essentiels à ses yeux.

Premièrement, le rôle des parents et particulièrement le choix de l'établissement dans lequel ils placent leur(s) enfant(s). Deuxièmement, il exprime la problématique d'une répartition non aléatoire pour la création de classe de petite taille. En effet, il explique que si plusieurs classes d'une même année doivent être créées, la répartition des élèves dépendra des choix de l'établissement. Dans la majorité des cas, une classe plus petite verra le jour composée des

---

<sup>43</sup> IREDU, *Biographie de Denis Meuret*, Centre de documentation, en ligne : <http://iredu.u-bourgogne.fr/equipe/enseignants--chercheurs/80-denis-meuret.html>, consulté le 18.03.2019.

<sup>44</sup> MEURET, Denis, *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2001.

<sup>45</sup> MEURET, Denis, *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2001.

<sup>46</sup> Hoover Institution, *Biographie de Eric A. Hanushek*, Short Biography, en ligne : <http://hanushek.stanford.edu/eah/short-biography>, consulté le 28.03.2019.

<sup>47</sup> HANUSHEK, Eric, *The Evidence on Class Size*, University of Rochester : Institute of political Economy, 1998.

élèves présentant des difficultés scolaires. La répartition n'est pas aléatoire ce qui fausse à la fois les études, ainsi que les résultats collectés sur le sujet.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> HANUSHEK, Eric, *The Evidence on Class Size*, University of Rochester : Institute of political Economy, 1998.

### 3. L'étude STAR

Les conclusions liées aux différentes études sur les effectifs réduits comme vu précédemment sont très diverses. Leur confrontation peut également être risquée tant les méthodes utilisées, ainsi que l'interprétation des résultats diffèrent de l'une à l'autre. De ce fait, il est intéressant, dans une vision objective, d'étudier l'étude STAR qui est jugée par une majorité d'expert comme étant la plus complète et donc celle représentant au mieux la réalité. Nico Hirrt l'a jugée comme étant « *L'étude la plus célèbre et de loin la plus sérieuse* »<sup>49</sup>. Frederick Mosteller, célèbre statisticien américain<sup>50</sup>, a commenté à propos de celle-ci: « *a controlled experiment which is one of the most important educational investigations ever carried out and illustrates the kind and magnitude of research needed in the field of education to strengthen schools.* »<sup>51</sup> Les différents intervenants concernant la question des effectifs réduits, issus de pays divers, s'accordent donc sur la légitimité de cette étude par sa méthodologie et l'utilisation de ses résultats. Elles semblent avoir évité les erreurs qui biaisent les données de la majorité des autres études. Ceci étant dû à la justesse de son encadrement afin d'éviter au maximum les facteurs pouvant biaiser celle-ci.

En effet, le programme STAR (Student-Teacher Achievement Ratio) a eu comme objectif de suivre un panel de 11'600 élèves dans 79 écoles différentes du Tennessee dès leur première année scolaire. Directeur de cette étude, le Département de l'Education du Tennessee avait réparti aléatoirement les élèves, ainsi que les enseignants dans trois types de classes. Premièrement, des classes dites de petite taille allant de 13 à 17 élèves. Deuxièmement, des classes qualifiées de normales composées de 22 à 25 élèves. Pour terminer, des classes dites normales accompagnées d'un aide-enseignant. Un point essentiel de cette étude porte sur la répartition aléatoire des élèves, ainsi que des enseignants: « *La procédure totalement aléatoire (tirage au sort) d'assignation des élèves aux classes garantit une identification en principe non biaisée du véritable impact causal de la taille des classes sur la réussite scolaire.* »<sup>52</sup> D'autres études portaient certaines conclusions, alors qu'il avait été démontré que les classes en effectif réduit étaient uniquement constituées des élèves les plus faibles. Et ceci a longuement été critiqué, car il était impossible de déterminer si les effectifs réduits étaient, de manière générale, une solution à adopter puisque l'étude ne portait que sur un certain type de population. Cet exemple avait déjà été illustré auparavant lorsque le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation avait conduit une étude où un facteur devait, entre autres, *porter sur des classes accueillant des enfants de familles défavorisées.*<sup>53</sup>

Concrètement, les élèves ont baigné dans le même "type" de classe (réduite, normal ou avec aide) durant les quatre premières années de leur scolarité. Puis, ils ont été mélangés et ont de

---

<sup>49</sup> HIRTT, Nicolas, *La taille des classes est bel et bien un facteur de réussite !*, Appel pour une école démocratique, Financement et encadrement, en ligne : <http://www.skolo.org/2012/01/06/la-taille-des-classes-est-bel-et-bien-un-facteur-de-reussite/>, consulté le 5 mars 2019.

<sup>50</sup> Springer, *Biographie de Frederick Mosteller*, Statistics, en ligne: <http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/Biographies/Mosteller.html>, consulté le 18.03.2019.

<sup>51</sup> KRUEGER, Alan, WHITMORE, Diane, *The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results : Evidence from projet STAR*, National Bureau of Economic Research, 2000.

<sup>52</sup> PIKETTY , Thomas, VALDENNAIRE, Mathieu, *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*, Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche, Les dossier, numéro 173, 2006.

<sup>53</sup> PERETTI, Claudine, *L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires*, Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse, Note Evaluation, 2005.

ce fait, pour une majorité, changé de leur première composition de classe. Cependant, leurs résultats scolaires ont continué d'être observés et analysés afin de déterminer ou non, si le type de classe avait une influence durable sur les résultats scolaires. Un prolongement aux quatre premières années d'étude est intéressant, car une majorité des études faites auparavant comprenaient uniquement la première, voire deuxième année d'école obligatoire. Or, ce système relativement court ne permet pas forcément d'avoir un temps assez long afin que l'expérience soit bénéfique. L'étude STAR, une fois les élèves à nouveau mélangés, a poursuivi le suivi du recensement des résultats ce qui implique une réelle observation sur le long terme.

Les principaux résultats de l'étude STAR sont, selon Pascal Bressoux (Docteur en sciences de l'éducation<sup>54</sup>), les suivants<sup>55</sup> :

- *Les classes à petit effectif ont obtenu des résultats significativement meilleurs dans chaque grade et dans chaque discipline.*
- *Bénéfices plus importants pour les élèves des minorités ou les élèves fréquentant les classes des quartiers défavorisés (inner-city schools) que pour les élèves blancs scolarisés dans des écoles non urbaines.*
- *Au 3<sup>ème</sup> grade, l'écart entre élèves blancs et noirs (i.e. catégories plus ou moins favorisées socialement) serait réduit de 38% si tous les élèves étaient dans des classes à petit effectif.*<sup>56</sup>

Les conclusions de Finn et Achilles, auteurs de l'étude sont les suivantes :

- *La présence de l'aide n'avait aucune influence sur l'efficacité, mais que..*
- *... les élèves des petites classes réussissaient mieux que ceux des grandes classes. Les élèves des petites classes surpassent ceux des grandes de 0.15 à 0.26 écart-type selon la discipline ou le niveau considéré. Réanalysant ces données, Krueger (1997) observe que l'écart entre élèves des petites et grandes classes représente 64% de l'écart de performances entre blancs et noirs en Grande Section et 82 % au CE2.*
- *- Pour les élèves des minorités, l'écart est très substantiel. En grande section, il est de même ampleur que pour les blancs, mais ensuite il se situe entre 0.3 et 0.4 écart type contre 0.15 à 0.2 pour les blancs. Krueger (1997) observe que l'effet des petites classes est particulièrement bénéfique aussi pour les élèves éligibles aux repas gratuits.*
- *- Ce gain s'observe dès la première année, se maintient ensuite, y compris, ce qui est essentiel, cinq ans après que les élèves des petites classes aient rejoint, à partir du « CMI » des classes de même taille que les autres. Par exemple, en maths, les élèves autrefois en petites classes du CMI jusqu'à la fin de la cinquième, surpassent, de façon stable, les élèves autrefois en grandes classes, d'environ 0.15 écart-type. En « 5<sup>ème</sup> » ceux qui étaient autrefois dans de petites classes surpassent aussi les autres*

---

<sup>54</sup> Librairie Dialogues, *Biographie de Pascal Bressoux*, Pro, en ligne :

<https://www.librairiedialogues.fr/personne/pascal-bressoux/368915/> consulté le 9.05.2019.

<sup>55</sup> BRESSOUX, Pascal, *Les effets à long terme d'une expérience de réduction de la taille des classes*, Laboratoire des Sciences de l'Education, 2015.

<sup>56</sup> KRUEGER, Alan, WHITMORE, Diane, *The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results : Evidence from projet STAR*, National Bureau of Economic Research, 2000.

*dans des matières qui n'étaient pas enseignées dans les années de l'expérience (social studies, par exemple), ce qui fait penser que l'effet peut, pour partie, être dû à des habitudes « d'engagement dans la tâche » prises dans les petites classes, et pas seulement au plus grand nombre de connaissances acquises ces années là (Nye et al., in EEPA, 1999).<sup>57</sup>*

Un des questionnements principaux concerne les effets à long terme. L'objectif principal d'une réduction des effectifs dans les premières années scolaires n'est pas d'obtenir des performances scolaires plus élevées uniquement dans ces années-là. Mais, que les effets se ressentent le long de la scolarité. Et c'est un des critères que l'étude STAR a pu observer. En effet, *l'étude STAR indique des effets à long terme pour les élèves ayant fréquenté une classe réduite au moins 3 ans.*<sup>58</sup> De plus, 70% des bénéfices des effectifs réduits observés sont maintenus jusqu'au 8<sup>ème</sup> grade. Il y a donc 5 ans de rémanence des effets bénéfiques observés.<sup>59</sup>

Historiquement, l'étude STAR a été longuement discutée. En effet, trois phases sont à recenser. La première concerne l'étude en soi et les conclusions tirées par ses initiateurs. Puis, certains spécialistes se positionnant en défaveur des effectifs réduits ont repris les résultats pour démontrer selon eux les problématiques de méthode pouvant biaiser les résultats. Enfin, d'autres spécialistes en faveur des effectifs réduits ont, quant à eux, repris les résultats pour confirmer les conclusions initiales. On remarque donc que les résultats, selon leurs interprétations et justifications, permettent des conclusions différentes.

De ce fait, Hanushek souligne que l'étude se place en faveur des effectifs réduits, mais souligne particulièrement le fait que les bénéfices significatifs ne s'observent que dès la grande section (dernière année de l'école maternelle). Il vise donc à exprimer que des bénéfices il y a, mais majoritairement dans les premières années d'école.<sup>60</sup>

Une autre problématique soulevée par Goldstein et Blatchford concerne les élèves en échec scolaire ayant dû être changé de classe, mais faisant tout de même partie des résultats. Harvey Goldstein est un statisticien anglais ayant porté des études sur l'éducation<sup>61</sup>. Peter Blatchford est, quant à lui, professeur en psychologie et science de l'éducation portant un intérêt tout particulier à la question de la taille des classes<sup>62</sup>. Le principe de base de l'étude consistait à maintenir les élèves dans un certain type de classe pendant une période donnée. Cependant, l'expérience en prenant des élèves cobayes ne devait pas maintenir les élèves avec de gros déficits dans un certain type de classe sous peine de grandes problématiques pour leur futur. De ce fait, certains élèves ont pu être mutés d'une classe à l'autre pendant cette étude.

---

<sup>57</sup> FINN, Jeremy, ACHILLES, Charles, *Tennessee's Class Size Study : Findings, Implications, Misconceptions*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 1999.

<sup>58</sup> FINN, Jeremy, GERBER, Susan, ACHILLES, Charles, BOYD-ZAHARIAS, Jayne, *The Enduring Effects of Small Classes*, Teachers College Record, 2001.

<sup>59</sup> NYE, Barbara, HEDGES, LARRY, KONSTANTOPOULOS, Syros, *The long-Term Effects of Small Classes : A Five-Year Follo-Up of the Tennessee Class Size Experiment*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 1999.

<sup>60</sup> HANUSHEK, Eric, *The Evidence on Class Size*, University of Rochester : Institute of political Economy, 1998.

<sup>61</sup> University of Bristol, *Biographe de Harvey Goldstein*, People, en ligne : <http://www.bristol.ac.uk/cmm/team/hg/>, consulté le 28.03.2019.

<sup>62</sup> UCL, *Biographie de Peter Blatchford*, Academics, en ligne : <https://www.ucl.ac.uk/ioe/people/academics/qa-professor-peter-blatchford>, consulté le 28.03.2019.

Logiquement, les classes témoins présentent un taux d'élèves plus élevé. Il en va donc de soi qu'il y a eu une plus grande mutation des grandes classes vers les petites classes, que l'inverse. Ceci ne veut cependant pas forcément dire que les classes avec un effectif plus élevé, d'une vision générale, permettent un moins bon apprentissage. Dans ce cas précis, Goldstein et Blatchford remettent donc en cause en problème de méthodologie entraînant, selon eux, des résultats non conformes avec la réalité.<sup>63</sup>

S'en est suivi une réanalyse des données du Projet STAR ayant tendance à confirmer l'effet des petites classes.

Krueger, professeur américain d'économie<sup>64</sup>, suivant les critiques de Goldstein et Blatchford, a à nouveau étudié le Projet STAR en réussissant à neutraliser l'effet de l'attrition et de la réallocation. De ce fait, ce qui paraissait biaiser les résultats en apparence est contrôlé. Ses conclusions vont dans le sens des conclusions des auteurs de l'étude STAR : *Les effets positifs sont effectivement obtenus au bout de seulement un an dans une petite classe, même si cette classe n'est pas la grande section.* Il l'explique de la manière suivante : « *fréquenter une petite classe dans les niveaux initiaux de l'école produit un effet de socialisation à l'école (school-socialization effect) qui augmente la performance d'un niveau uniforme, sans affecter grandement la trajectoire (de ces performances).* »<sup>65</sup> Krueger écrit que l'effet obtenu la première année serait maintenu, mais n'augmenterait pas.

Nye et al. ont repris les données de l'étude STAR. Ils sont en accord avec Krueger pour la première année d'apprentissage. Cependant, il avance que l'effet est cumulatif selon les exemples suivants<sup>66</sup> : « *Au CE2, par exemple en maths, l'écart avec un élève identique qui a été tout le temps dans des grandes classes est de 0.15 écart-type ; pour les élèves qui ont été pendant un an dans une petite classe, 0.19 ; pour les élèves qui les ont fréquentées pendant deux ans ou plus, 0.26 ; pour ceux qui les ont fréquentées pendant trois ans ou plus, 0,30, et 0.35 pour ceux qui les ont fréquentées pendant les quatre années de l'étude.* » Ces résultats démontrent donc que, bien que faible, une augmentation des performances scolaires liées à l'effectif réduit est observable.

---

<sup>63</sup> BLATCHFORD, Peter, GOLDSTEIN, Harvey, *Research on class size effect : A critique of methods and a way forward*, International Journal of Educational Research, 1998.

<sup>64</sup> IZA Institute of Labor Economics, *Biographie de Alan B. Krueger*, People, en ligne : <https://www.iza.org/person/156/alan-b-krueger>, consulté le 28.03.2019.

<sup>65</sup> KRUEGER, Alan, *Experimental estimates of education production functions*, The Quarterly Journal of Economics, Vo. 114, 1999.

<sup>66</sup> NYE, Barbara, HEDGES, Larry, KONSTANTOPOULOS, Syros, *The long-Term Effects of Small Classes : A Five-Year Follo-Up of the Tennessee Class Size Experiment*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 1999.

Nico Hirrt souligne également la rigueur de cette étude en mettant en avant la répartition totalement aléatoire des élèves et enseignants. Il l'illustre par différents critères recensés dans le tableau ci-dessous<sup>67</sup> :

## Taille des classes : la preuve par STAR

<i>Avance moyenne des élèves scolarisés initialement pendant 4 ans dans des petites classes.</i>	<i>Grade 4 (4e primaire)</i>	<i>Grade 8 (2e second.)</i>
Mathématique	6 mois	12 mois
Lecture	9 mois	13 mois

<i>En dixième année...</i>	<i>Elèves de «petites classes»</i>	<i>Elèves de «classes normales»</i>
Elèves en retard scolaire	16,7 %	43,5 %
Elèves en décrochage	1,8 %	8,5 %
Absences annuelles / 100 élèves	32 jours	62 jours
Cote moyenne en math	73,5 /100	62,5 /100

(résultats pour un district)

En conclusion, le projet STAR, jugé comme étant l'étude la plus pertinente quant à la question des effectifs réduits, est soumis à la même problématique que cette question prise dans son ensemble. Malgré des résultats en faveur, des spécialistes de l'économie ou de l'éducation reprendront perpétuellement ces études en y démontrant ce qui à leurs yeux est pertinent ou non, induisant dans ce cas précis, un clivage des avis sur la question de la taille des classes.

<sup>67</sup> HIRRT, Nico, *L'école démocratique contre l'école inégale*, APED, 2017.

## 4. L'introduction d'effectif réduit en EPS

Jusqu'à présent, ce travail de mémoire présentait les différentes théories quant aux effectifs réduits en illustrant les arguments en faveur ou non issus des études. Ces expérimentations portent sur les premières classes du système scolaire n'ayant pas réellement de cours d'éducation physique. Il s'agit de cours de rythmique donnés par l'enseignant-e généraliste n'ayant pas de formation spécifique en éducation physique.

De plus, la « gym » étant une branche scolaire bien spécifique, les mêmes conclusions que celles trouvées dans les études peuvent-elles s'appliquer ?

Si l'on reprend l'ouvrage de Philippe Roy, « *Typologie des classes et pédagogies des activités physiques et sportives* », les conclusions ne sont pas les mêmes, car les élèves ont, selon les types de classe, un rapport différent à la « gym » qu'aux autres branches. Ceci est illustré dans le tableau « *Profils des 3 types de classes* » en annexe. Dans les classes de type 3, se rapprochant du profil des ZEP, la différence entre branches « traditionnelles » et éducation physique est questionnée. La réponse est la suivante : « *Distinction très nette entre leur rapport très positif à l'EPS et leur rapport très négatif à l'école.* »

Il y a donc un décalage perçu entre le rapport que les élèves entretiennent avec l'éducation physique et les autres branches. Concernant les autres types, le 1 est la classe idéale. Les élèves sont très studieux et portent un grand intérêt pour l'école dans son ensemble. L'éducation physique ne déroge pas à cette règle. Le type 2 est pourvu « d'élèves moyens » où les caractéristiques, comme le manque de confiance en soi, sont visibles tant en cours de mathématiques par exemple, qu'en éducation physique.

Cet exemple permet donc d'illustrer la spécificité de l'éducation physique et de questionner si les conclusions issues des différentes études sont associables à cette pratique.

La préparation d'une période d'éducation physique permet l'introduction de petits groupes sous forme d'ateliers permettant les conditions d'apprentissage de l'effectif réduit. De plus, l'instauration de ceci dans le cadre d'un cours de sport de demande pas une réduction de la taille des classes puisqu'il s'agit d'une subdivision de celle-ci en interne. De plus, et comme pour toutes autres branches, chaque élève possède des aptitudes diverses nécessitant un temps d'apprentissages différents comme l'explique Alain Baudrit (professeur agrégé d'EPS) et Alain Robert (instituteur maître formateur) .<sup>68</sup>

« *Ce serait réduire, voire déformer la réalité que de prétendre que l'enseignement de l'EPS consiste la plupart du temps à proposer les mêmes activités et les mêmes situations pédagogiques à des enfants par ailleurs différents. D'un autre côté, l'individualisation du travail, certes facteur de réussite scolaire, apparaît souvent aux yeux des enseignants comme une mission impossible, un pari difficile à tenir.* »

Cet exemple précis démontre l'impossibilité d'un apprentissage individualisé, ainsi que l'ineptie de l'introduction d'un seul exercice tant les niveaux des élèves sont différents. De ce fait, la mise en place de groupes de travail sous forme d'ateliers semble être une solution intéressante, car malgré des différences à l'intérieur d'une même classe, plusieurs élèves ont

---

<sup>68</sup> BAUDRIT, Alain, ROBERT, Alain, *La pédagogie différenciée en EPS*, Revue EPS, numéro 207, 1987.

des compétences semblables. C'est dans ce contexte que l'introduction de la pédagogie différenciée, ou différenciation pédagogique, démontre un intérêt. Plusieurs définitions de celle-ci peuvent être mentionnées. Toutes tendent en faveur d'un apprentissage adapté aux aptitudes de l'enseigné. En voici quelques-unes :

*« La différenciation est le fait d'ajuster son enseignement en fonction des divers besoins de chaque élève. En effet, le groupe classe est constitué d'un ensemble d'individus avec un vécu, des attentes, des niveaux et des perceptions distincts. La différenciation est un moyen d'adapter son enseignement aux élèves en prenant en compte leur diversité. »<sup>69</sup>*

*« La différenciation pédagogique ne s'adresse pas exclusivement aux élèves en difficulté. Au contraire, elle vise la gestion de l'hétérogénéité dans sa globalité. Elle est donc destinée aussi bien aux élèves ayant de la facilité qu'aux élèves faisant preuve de difficultés majeures. »<sup>70</sup>*

*« Différencier la pédagogie, c'est donc repérer les particularités et les ressources de chaque enfant, afin de lui permettre de mieux les utiliser. Mais c'est également susciter le projet d'apprendre chez tous les élèves, en leur proposant des situations d'entraînement et d'apprentissage visant la réussite de chacun d'entre eux. »<sup>71</sup>*

L'éducation physique sans note dans le canton de Vaud permet particulièrement la mise en place de la pédagogie différenciée en privilégiant la progression individuelle aux résultats notés. De plus, les difficultés des élèves sont plus visibles en éducation physique, car elles sont exposées aux yeux de tous. Alors que pour une autre branche, les camarades ne verront pas forcément les difficultés dans la résolution d'un exercice de mathématiques de la part d'un de leur camarade.<sup>72</sup> L'exposition est telle en EPS que les différences sont tout de suite visibles. Il est donc nécessaire d'instaurer un climat où les élèves plus faibles peuvent réussir en se mettant en confiance. La pédagogie différenciée le permet, car de par son contexte, *elle est garante de la possibilité de réussir pour tous.*<sup>73</sup> La progression des élèves doit donc dans un premier temps s'appuyer sur les aptitudes dominantes de celui-ci pour initier son apprentissage. L'erreur, selon Marguerite Yourcenar, est *d'essayer d'obtenir de chacun en particulier les vertus qu'il n'a pas, et de négliger de cultiver celles qu'il possède.*<sup>74</sup>

La pédagogie différenciée trouve donc son origine dans l'hétérogénéité de la classe, car *chaque élève apprend à sa manière, selon des styles d'apprentissages différents, et chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques.*<sup>75</sup> De ce fait, la différenciation permet *d'organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.*<sup>76</sup>

<sup>69</sup> CARDINET, Jean, FOUCTEAU, Béatrice, *Education physique et différenciation pédagogique*, ASEP, 1993.

<sup>70</sup> SARTHOU, Jean-Jacques, *Différenciation pédagogique et EPS*, 2003.

<sup>71</sup> BANNWARTH, Sabine, *La différenciation pédagogique en maternelle*, Pôle maternelle du Haut-Rhin, 2006.

<sup>72</sup> MORET, Thierry, JAQUIERY, Aurélie, *Différencier une tâche en E.P.S : Quelles conséquences en termes de motivation et de performance en 5<sup>ème</sup> année scolaire ?*, Mémoire professionnel, HEP Vaud, 2010.

<sup>73</sup> CARDINET, Jean, FOUCTEAU, Béatrice, *Education physique et différenciation pédagogique*, ASEP, 1993.

<sup>74</sup> YOURCENAR, Marguerite, *Mémoires d'Hadrien*, Paris : Nathan, 1996.

<sup>75</sup> RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, ESF Sciences Humaines, 2015.

<sup>76</sup> PERRENOUD, Philippe, *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*, Pédagogie Recherche, 2005.

En partant de l'exemple du basket-ball, de grandes différences peuvent s'observer. Le débutant ne sera pas à l'aise avec le maniement de la balle, ayant parfois peur de celle-ci. Alors que, un camarade aguerri par la pratique des jeux de balle montrera une aisance permettant l'expérimentation d'exercice d'un niveau supérieur. De ce fait, il est difficilement envisageable pour une progression de chacun qu'ils puissent s'entraîner sur le même exercice. Il sera trop difficile pour l'élève débutant, trop facilement réalisable pour l'aguerri. D'où l'utilisation de la pédagogie différenciée définie de la sorte : « *La pédagogie différenciée consiste à multiplier les itinéraires d'apprentissage en fonction des différences existant entre les élèves.* »<sup>77</sup>

Afin d'illustrer cette pédagogie différenciée, Alain Baudrit et Alain Robert ont expérimenté la mise en place de celle-ci et ses conséquences au travers de 10 leçons portées sur le thème du basket-ball. Premièrement, il fallait procéder à une évaluation du niveau des élèves afin de connaître leurs capacités. Ceci étant l'élément essentiel à la mise en place de divers exercices comme l'explique Louis Legrand : « *Le premier moment de toute différenciation réside dans la connaissance des populations à enseigner.* »<sup>78</sup> Pour se faire, la première séance a consisté en l'observation des élèves lors d'un match sous quatre critères : l'adresse, la vision du jeu, l'action du joueur après la transmission du ballon et le jeu en défense. Ces observations ont permis de classer les élèves dans des groupes résumés dans le tableau « Classement du niveau des élèves sous le thème du basket-ball » en annexe.

L'observation de ce match a donc permis de faire émerger cinq profils regroupant l'ensemble des élèves. Ces profils peuvent donc être utilisés en termes de groupes de travail composé de 4 à 7 élèves. Il s'agit donc d'un exemple d'une utilisation d'effectif réduit instauré dans un cours d'éducation physique. Cependant, l'ensemble des élèves suit des objectifs communs comme l'explique Louis Le grand : « *La pédagogie différenciée doit, à partir d'objectifs communs, adapter les méthodologies et les cursus à la réalité des élèves enseignés.* »<sup>79</sup>. La création des postes ou ateliers suit donc une logique de progressivité croissante allant donc du plus simple au plus compliqué.

« *Différencier la pédagogie, c'est également diversifier les formes de travail didactiques proposés aux enseignés.* »<sup>80</sup> Cette citation issue d'un article présentant la pédagogie différenciée dans le cadre du sport fait directement écho avec ce que la mise en place d'effectif réduit de manière générale demande. A savoir, une adaptation didactique, car il a été vu précédemment qu'une diminution de la taille des classes n'est, à elle seule, d'aucune utilité. Les transformations d'apprentissages sont les éléments clefs, car elles permettent l'intervention de différents rythmes de travail, comme l'explique Champy & Etévé : « *Les enseignants doivent organiser leur enseignement pour que les élèves acquièrent connaissances et méthodes et ils doivent le faire en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève.* »<sup>81</sup> La pédagogie différenciée n'est donc pas un programme préétabli pouvant être appliqué à toutes situations. Il s'agit d'une pédagogie différente démontrant une plus grande attention aux besoins des élèves en perspective de ses capacités pour optimiser son apprentissage. Les choix didactiques et pédagogiques sont donc déterminés par l'enseignant en fonction de ses observations. Il dresse donc les compétences et

---

<sup>77</sup> ASTOLFI, Jean-Pierre, LEGRAND, Louis, *Différencier la pédagogie*, La documentation française, 1982.

<sup>78</sup> LEGRAND, Louis, *La différenciation pédagogique*, Editions du Scarabée, 1984.

<sup>79</sup> LEGRAND, Louis, *La différenciation pédagogique*, Editions du Scarabée, 1984.

<sup>80</sup> BAUDRIT, Alain, ROBERT, Alain, *La pédagogie différenciée en EPS*, Revue EPS, numéro 207, 1987.

<sup>81</sup> CHAMPY, Philippe, ETEVE, Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Les usuels, 2005.

limites de ses élèves. Cependant, ceci ne signifie pas que l'apprentissage en sera individualisé pour autant, car *il y aurait un danger de vivre la différenciation comme une manière de casser, briser toute dynamique collective, ou d'individualiser comme une manière de « respecter » les différences et d'y enfermer les personnes.*<sup>82</sup> En effet, l'individualisation de l'apprentissage, bien qu'axée uniquement sur les capacités de l'élève, omettrait l'importance des interactions pour l'apprentissage. Et ceci, au risque de nuire à la progression de l'élève. Phillipe Perrenoud résume cette distinction comme suit<sup>83</sup> :

*« Il n'y a pas de différenciation sans gestion plus individualisée des processus d'apprentissage ; cela ne signifie pas que les élèves travaillent seuls ou face au maître seulement, mais que les régulations sont individualisées. »*

Le premier objectif était de progresser vers la cible adverse. Pour se faire, le contenu d'enseignement a été élaboré en fonction des caractéristiques des enseignés. Les divers ateliers établis étaient les suivants :

- 1) Attaque-défense à trois contre trois en imposant un nombre minimal de passes.
- 2) Homme-but (transmettre la balle à un partenaire situé à l'extrémité du terrain adverse) à quatre contre quatre.
- 3) Jeu de passes avec trois attaquants et un défenseur (touche-ballon) en espace non orienté.
- 4) Jeu de passes avec quatre attaquants et deux défenseurs en espace non orienté.

Ce système a donc permis à l'ensemble des élèves d'avoir une progression selon leurs capacités. Ensuite, l'introduction d'un nouveau thème a à nouveau débouché sur des ateliers.

Malgré le fait que cette expérimentation se base uniquement sur une seule classe, quelques constatations peuvent être faites. L'observation initiale, ainsi que la mise en lumière de différents profils ont directement induit un apprentissage sous forme d'effectif réduit, éliminant donc une approche individuelle ou d'enseignement commun. Et de ce fait, l'instauration des groupes a permis une mise en place d'exercices répondant aux caractéristiques et capacités des élèves, sensée avoir un impact plus fort sur leur progression. Cependant, l'étude avance que pour l'entraînement d'une situation précise, le travail sous forme d'ateliers est intéressant, mais qu'il ne doit pas devenir la forme exclusive pour la raison suivante : *« Le fait de proposer aux élèves du même profil comportemental les mêmes itinéraires d'apprentissage peut conduire à une certaine stérilité du jeu dans la mesure où les diverses caractéristiques comportementales ne peuvent s'exercer en complémentarité. »*<sup>84</sup>

La progression des élèves n'étant pas uniforme, la répartition dans les groupes de base n'est pas définitive. Il est donc nécessaire, une fois un thème terminé, de procéder à une réévaluation des compétences de chacun, car des mutations peuvent être nécessaires. Sans ceci, l'enseignant risque de catégoriser les élèves uniquement au regard de l'observation initial et de ne pas prendre leur progression en compte. Ceci étant défini par Philippe Meirieu comme étant la « pédagogie à rebours ». En effet, il ne faut selon lui pas *envisager l'avenir*

---

<sup>82</sup> PERRENOUD, Philippe, *Les cycles d'apprentissages : une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Université du Québec, 2002.

<sup>83</sup> PERRENOUD, Philippe, *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*, Pédagogie Recherche, 2005.

<sup>84</sup> BAUDRIT, Alain, ROBERT, Alain, *La pédagogie différenciée en EPS*, Revue EPS, numéro 207, 1987.

*des élèves que comme développement unique de leur passé.*<sup>85</sup> En effet, l'observation initiale met en lumière les aptitudes d'un élève à moment donné et pour une situation précise. Il est donc primordial de ne pas « enfermer » celui-ci dans un seul profil au risque d'aboutir à une forme de division ou de discrimination au sein même de la population scolaire. De plus, l'observation initiale émet des informations sur quelques aptitudes uniquement. Il est important que l'enseignant ne généralise pas des difficultés d'un élève pour une situation donnée comme un handicap généralisé. En effet, il est envisageable que pour une autre tâche demandant d'autres caractéristiques, la répartition entre les profils aurait été totalement différente. L'impression transmise par l'enseignant sur ses élèves est un vecteur de confiance et si l'enfant perçoit le regard de celui-ci négativement, sa motivation et donc son apprentissage en seront altérés.

« *Tout le monde est un génie, mais si vous jugez un poisson rouge sur ses capacités à grimper à l'arbre, il passera sa vie à croire qu'il est stupide.* » Albert Einstein.

Cependant, le système des ateliers induit que, bien qu'ayant un objectif de travail identique, les contenus d'enseignement diffèrent. De ce fait, *ce système qui remet en question le schéma classique des mêmes contenus proposés à tous les élèves n'est pas sans présenter certaines difficultés en rapport avec la cohérence de l'enseignement.*<sup>86</sup>

Une trop grande alternance des méthodes, de mutations au travers des groupes d'élèves, de changements pédagogiques peuvent conduire à une dispersion. De ce fait, selon Louis Legrand, la définition des objectifs est primordiale afin que les élèves et enseignants aient une ligne directrice à laquelle se rattacher afin d'éviter un « bricolage pédagogique »<sup>87</sup>. De plus, le travail en groupes n'étant pas la méthode initiale d'apprentissage (sous-entendu en perspective d'un travail uniforme et frontal), l'enseignant peut démontrer des difficultés dans la gestion de classe, car *ce mode de fonctionnement s'inscrit dans le cadre d'une « école plurielle » et nécessite la mise en place de différentes méthodes par un enseignant « singulier*<sup>88</sup> ».

Cette expérimentation, bien que pouvant être critiquée pour de nombreuses raisons, a tout de même permis quelques observations sur lesquelles il est possible de s'appuyer en réflexion d'une construction d'une situation d'apprentissage. Les formes d'innovation sont intéressantes et doivent avoir lieu, car *un système pédagogique est fermé quand il n'admet plus la différence.*<sup>89</sup> D'autant plus que, l'éducation physique n'est pas une branche notée. Ce qui induit que la progression individuelle peut être recherchée sans être guidée par une évaluation commune.

La différenciation pédagogique peut se faire sous plusieurs caractéristiques<sup>90</sup> :

- Le contenu : Ce sur quoi la tâche va porter.
- Les structures : Les modalités d'organisation de la tâche (travail individuel, en équipe ou collectif).
- Les processus : La façon de réaliser la tâche. (différents degrés de difficulté).

<sup>85</sup> MEIRIEU, Philippe, *Itinéraires des pédagogies de groupe*. Chronique sociale, 1984.

<sup>86</sup> BAUDRIT, Alain, ROBERT, Alain, *La pédagogie différenciée en EPS*, Revue EPS, numéro 207, 1987.

<sup>87</sup> LEGRAND, Louis, *La différenciation pédagogique*, Editions du Scarabée, 1984.

<sup>88</sup> MEIRIEU, Philippe, *Itinéraires des pédagogies de groupe*. Chronique sociale, 1984.

<sup>89</sup> COUSTY, Robert, *Le traitement pédagogique du sport*, Cahiers pédagogiques, 1980.

<sup>90</sup> Gouvernement du Québec, *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

- Les productions : Les produits ou les résultats de la tâche. (Différents modes de démonstrations d'acquisition d'une tâche.)

Exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique par discipline			
Éducation physique et à la santé			
Contenus	Structures	Processus	Productions
« La différenciation des contenus réfère au Programme de formation et au matériel didactique qui soutiennent l'apprentissage. » <sup>1</sup>	« On entend par structures la manière dont on organise le déroulement d'une situation d'apprentissage par l'organisation du temps, des lieux, des regroupements d'élèves et par le choix des ressources matérielles. » <sup>1</sup>	« Le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu de cheminements différents qui reposent, entre autres, sur les rythmes d'apprentissage et les stratégies. » <sup>1</sup>	« C'est le choix du véhicule de communication pour démontrer l'apprentissage des élèves (débat d'idées, journal de bord, document électronique, blogue, portfolio, etc.). » <sup>1</sup>
<sup>1</sup> Caron, J. (2003). <i>Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles</i> . Montréal : Les Éditions de la Chenelière.			
<p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Offrir des choix d'enchaînements.</li> <li>■ Répartir la réalisation de la tâche en plusieurs séquences.</li> <li>■ Faire connaître plusieurs sports en tenant compte de la diversité culturelle.</li> </ul> <p><b>Matériel didactique varié</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Permettre de jongler avec divers objets : foulards, balles, quilles, etc.</li> <li>■ Permettre l'utilisation d'un banc, d'une ligne au sol ou d'une poutre pour travailler l'équilibre.</li> <li>■ Utiliser des affiches expliquant les principes d'actions (sports collectifs).</li> </ul> <p><b>Niveau de complexité (contrôlabilité)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Diminuer ou augmenter les contraintes pour une même tâche :             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ nombre d'actions à choisir,</li> <li>▶ actions plus simples ou plus difficiles,</li> <li>▶ nombre de consignes,</li> <li>▶ types de contraintes : temps, espace, ajout d'un principe d'actions en sport collectif.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Organisation au gymnase</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Illustrer le déroulement de la période et le temps alloué à chacune des étapes.</li> <li>■ Offrir une routine d'accueil.</li> <li>■ Donner un point de repère aux élèves pour le rassemblement en grand groupe, par exemple, cerceau, rond de couleur au sol, etc.</li> <li>■ Prévoir un espace pour afficher les différentes étapes des tâches.</li> <li>■ Afficher la formation des équipes.</li> <li>■ En tenant compte des intérêts des élèves, attribuer des responsabilités : matériel à placer, vestiaire, document à remettre, gestion du temps, arbitrage, etc.</li> <li>■ Mettre à la disposition des élèves le matériel nécessaire à la réalisation de la tâche.</li> </ul>	<p><b>Stratégies pédagogiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Présenter la démarche de travail de différentes façons : par séquences, par étapes ou en présentant le produit fini.</li> <li>■ Diversifier les méthodes d'apprentissage :             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ travailler avec de la musique,</li> <li>▶ jumeler avec un élève doué pour effectuer du modelage.</li> </ul> </li> <li>■ Modéliser une action à exécuter, la démarche ou la production attendue.</li> </ul> <p><b>Outils</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Illustrer ou visionner la production attendue à des fins de modelage.</li> <li>■ Utiliser la capture vidéo à des fins de rétroaction et de régulation.</li> <li>■ Illustrer les tâches à réaliser pour les élèves qui sont visuels.</li> </ul>	<p><b>Productions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Permettre d'exécuter seul la tâche devant l'enseignant.</li> </ul> <p><b>Modes de communication</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Justification des actions à l'oral plutôt qu'à l'écrit.</li> <li>■ Présentation vidéo.</li> <li>■ Joute.</li> <li>■ Programme d'exercices.</li> </ul>

91

Une seconde étude concerne la différenciation pédagogie en cours d'EPS abordée au travers du volley-ball. L'exemple précédent sur le basket-ball tendait à diviser les élèves selon différents profils. De ce fait, les élèves de niveaux divers ne pratiquaient pas ensemble. L'expérimentation au travers du volley-ball est intéressante dans la mesure où elle fait pratiquer tous les élèves ensemble, mais en variant les objectifs pour chacun.

La pratique de la forme jouée du volley-ball en milieu scolaire peut s'avérer compliquée tant les aptitudes des pratiquants diffèrent. Cette expérimentation avait pour objectif la continuité de l'échange en deux contre deux sans que le ballon tombe au sol ou soit attrapé à deux mains. Les paires étaient volontairement composées de deux élèves de niveaux différents.

- *Un élève en facilité, ayant acquis la motricité fine de la passe haute, lui permettant de réussir très fréquemment la continuité de l'échange en situation favorable.*
- *Un élève en cours d'acquisition de la motricité fine de la passe haute, ne lui permettant de réussir que rarement la continuité de l'échange même en situation favorable.*<sup>92</sup>

<sup>91</sup> La différenciation pédagogique, *Exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique par discipline : Éducation physique et à la santé*, Service des ressources éducatives, 2012.

<sup>92</sup> KERHAMON, Franck, *La différenciation en EPS & le numérique*, Académie Nantes, Education physique et sportive, en ligne : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/transversalite/numerique-educatif/reflexions/la-differenciation-en-eps-le-numerique-912108.kjsp?RH=1351174487825>, consulté le 27.05.2019.

Cependant, l'objectif est commun aux deux élèves. La principale différence persiste dans la tâche demandée à chacun.

- *Pour l'élève en facilité, l'objectif est de pouvoir enchaîner la réception/passe vers son camarade avec la plus grande précision (passe haute arrivant juste au-dessus du camarade) pour lui proposer « une balle idéale », limitant les déplacements de ce dernier.*
- *Pour l'élève en cours d'acquisition, l'objectif est de pouvoir enchaîner la réception/passe vers son camarade en se plaçant au mieux sous le ballon pour réaliser la motricité fine de la passe haute.<sup>93</sup>*

De plus, afin de réussir la tâche demandée à chacun, plusieurs adaptations peuvent être faites. La première consiste en un redoublement de passe en se faisant une passe haute à soi-même avant de la faire à son camarade. Cette adaptation peut être faite s'il y a des difficultés dans l'enchaînement réception/passe. Ceci afin d'être en mesure d'envoyer une balle de qualité à son partenaire. Deuxièmement, de ralentir le mouvement de la passe en insistant sur la flexion/extension des poignets, coudes et épaules. Ceci permet également d'avoir une meilleure qualité de passe en évitant les précipitations qui peuvent déboucher sur des trajectoires aléatoires. Troisièmement, une combinaison des deux premières adaptations peut également avoir lieu.

Ce cas précis démontre donc l'introduction de la pédagogie différenciée au sein d'un cours d'EPS sans isoler les élèves selon leurs profils, mais d'avoir une pratique collective et de niveaux mixtes. De ce fait, chaque élève peut progresser individuellement suivant son propre rythme tout en visant tous un objectif commun, la continuité de l'échange dans ce cas précis. L'élève présentant des facilités sera confronté à la réception de balle de mauvaise qualité et devra les convertir en passe de bonne qualité. Alors que l'élève présentant initialement des difficultés aura l'avantage de réceptionner des balles optimales afin de faciliter son apprentissage.

Ces deux expérimentations démontrent donc la possibilité d'introduction de la pédagogie différenciée au sein d'un cours d'EPS. De plus, son introduction n'est entravée par aucune contrainte à l'opposé des effectifs réduits qui eux doivent s'appuyer sur des réformes en termes de matériel, nombres d'enseignants, aspect financier, etc. Il a également été démontré par les deux exemples ci-dessus que les différents profils peuvent s'entraîner ensemble à condition que l'objectif commun et les tâches de chacun soient clairement définis.

Jacques-André Méard, professeur agrégé d'EPS, émet la nécessité d'un niveau minimal nommé « plancher » nécessaire aux premières interactions et qui les rend impossibles s'il n'est pas maîtrisé. En natation par exemple, un élève démontrant un blocage vis-à-vis de l'entrée dans l'eau empêchera radicalement sa participation aux exercices collectifs.

Le niveau 2 est celui où la pédagogie différenciée peut être pleinement intégrée, car elle permet d'amener des solutions dans la progression individuelle des élèves. Les différences doivent être prises en compte, mais il préconise un agencement qui évite la comparaison au risque d'accentuer le clivage entre les élèves.

---

<sup>93</sup> KERHAMON, Franck, *La différenciation en EPS & le numérique*, Académie Nantes, Education physique et sportive, en ligne : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/transversalite/numerique-educatif/reflexions/la-differenciation-en-eps-le-numerique-912108.kjsp?RH=1351174487825>, consulté le 27.05.2019.

Le niveau 3, qualifié de « souhaitable », utilise les différences au lieu de les éluder. Il faut cependant dans ce cas précis qu'elles soient comprises par les élèves et donc acceptées. Elles ne sont donc plus un obstacle au progrès, mais permettent à chacun de briller dans divers secteurs. Ceci est observable dans la majorité des sports collectifs où chacun, une fois la base maîtrisée, prend une fonction particulière dans l'équipe relative à ses capacités.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> MEARD, Jacques-André, *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, Revue EPS, numéro 241, 1993.

## 5. Conclusion

La question de la taille des classes a été débattue de nombreuses fois et reste d'actualité tant les conclusions divergentes existent. En effet, en reprenant différentes études, la première partie de ce travail a démontré les arguments en faveur ou contre. Il n'y a donc pas de volonté de conclure ce mémoire en se positionnant fermement quant à cette question, mais d'émettre, à la vue des expérimentations, les contextes favorables à l'introduction de ce système. En effet, il a pu être observé qu'un certain type de population, couplée à une tranche d'âge précise semblerait de manière généralisée montrer des bénéfices de l'effectif réduit sur les performances scolaires. Cependant, une majorité d'études étendaient leur expérimentation à plusieurs types de population, ainsi que d'âge sans observer l'effet à long terme. De ce fait, elles étaient dans l'incapacité d'affirmer que ce système fonctionnait universellement.

De plus, pour une même étude, les spécialistes pouvaient avoir des positionnements différents. Il s'agit ici d'une mise en perspective entre l'important investissement (financier, matériel, etc.) et l'impact réel d'une réduction de la taille des classes. En d'autres termes, il s'agit de définir si l'influence est réellement significative comme le démontre l'exemple ci-dessous :

*« Tantôt, on conclut qu'aucune relation significative n'est trouvée entre le taux d'encadrement et le niveau atteint, tout en précisant qu'il y a trop de différences entre les pays évalués pour que ces résultats aient une valeur de preuve. Toutefois, pour le moins, la taille des classes n'est jugée que comme l'un des nombreux déterminants de la réussite scolaire.*

*Tantôt, avec une approche différente portant sur 10 pays, on trouve un lien positif entre taille des classes et niveau des élèves pour trois pays, pour six pays dont la France une absence de lien, pour le dernier un lien négatif. »<sup>95</sup>*

Les spécialistes semblent toutefois s'accorder à l'unanimité sur un critère de la mise en place d'un effectif réduit : le changement pédagogique. En effet, il est admis qu'une réduction de la taille des classes en soi n'est d'aucune utilité si elle n'est pas accompagnée par une transformation de l'enseignement. Il est avancé qu'un effectif plus faible permet notamment une plus grande focalisation sur chaque individu afin de personnaliser son apprentissage. Cependant, une trop grande visibilité à l'encontre d'élèves réservés peut déboucher sur une baisse des performances scolaires.

La réduction de la taille des classes peut donc démontrer des bénéfices à condition d'être instaurée dans un environnement le nécessitant et présentant un contexte d'application favorable. Il s'agit principalement des quartiers défavorisés et dans les premières années scolaires afin d'éliminer les inégalités à l'entrée de l'école. Il est cependant important qu'une diminution de la taille des classes ne soit pas la réponse immédiate aux problèmes scolaires. Il existe d'autres adaptations pouvant, peut-être, répondre plus justement à certaines difficultés à l'école.

---

<sup>95</sup> DECROUX, Jean-Philippe, *A propos de la taille des classes*, Pédagogie, numéro 87, 2001.

Au sein même de l'éducation physique, l'introduction d'effectif réduit est envisageable et ne demande pas d'important investissement financier (ce qui avait été critiqué pour les branches dites « normales »). En effet, selon le thème choisi, l'enseignant définira les objectifs à atteindre et pourra, en fonction des capacités des élèves, leur préparer un programme « sur mesure ». Cette forme d'enseignement est la pédagogie différenciée, se rapprochant d'une baisse d'effectif puisque les élèves travaillent en petits groupes. Il n'y aura évidemment pas une approche totalement individuelle étant donné que des profils, ou aptitudes seront semblables entre quelques élèves. Ce système avait été démontré dans le quatrième chapitre de ce travail avec l'exemple du basket-ball. En effet, suite à l'observation d'une forme jouée, l'enseignant avait pu observer les différentes aptitudes de ses élèves. Pour construire la suite du travail, il s'est appuyé sur celles-ci. L'introduction d'ateliers permet à chaque élève de travailler dans les meilleures conditions d'apprentissages (puisque répondant à ses capacités), tout en collaborant avec d'autres élèves. De plus, une observation quelques semaines plus tard, à nouveau lors d'une phase jouée, permet de déterminer les progrès des élèves, ainsi que les lacunes à travailler. Il est donc possible d'établir une mise à jour de leurs capacités et d'entraîner une mutation dans les différents niveaux d'ateliers afin que l'élève soit en permanence dans les meilleures conditions d'apprentissage. Un exercice trop facile ne sera pas réellement bénéfique et débouchera rapidement sur une lassitude, alors qu'une activité trop compliquée entraînera une démotivation de l'élève. La forme d'ateliers, soit une adaptation des effectifs réduits, permet de faire pratiquer l'élève constamment dans le contexte qui lui est le plus propice.

La question de l'effectif réduit en éducation physique n'a, à ce jour, que très peu été posée et aucune étude significative n'a été menée. De ce fait, n'ayant pas de littérature dans ce domaine précis, le choix du quatrième chapitre s'est porté sur l'introduction d'effectif réduit en EPS au sein d'une classe dite normale. Et non, l'enseignement dans une classe définie comme étant à faible effectif.

Ce travail m'a donc permis d'observer que la mise en place d'effectifs réduits peut être favorable à condition que certains critères tels que l'âge et la population accompagnés de changements pédagogiques aient lieu. De plus, au sein même d'un cours d'éducation physique, la subdivision de la classe en petits effectifs de niveaux équivalents semble permettre de meilleures conditions d'apprentissages pour les élèves. Ceci démontre donc que le questionnement de l'effectif réduit à raison d'être et que certains cas ont démontré sa légitimité.

## 6. Bibliographie

### 6.1 Littérature générale sur les effectifs réduits

- ANGRIST, Joshua, LAVY, Victor, *Using maimonides' rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement*, The Quarterly Journal of Economics, Vol. 114, numéro 2, 1999.
- BENABOU, Roland, KRAMARZ, Francis, PROST, Corinne, GURGAND Marc, *Zone d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ?*, Economie et statistique, numéro 380, 2004.
- BLATCHFORD, Peter, GOLDSTEIN, Harvey, *Research on class size effect : A critique of methods and a way forward*, International Journal of Educational Research, 1998.
- BOUILLON, Pierre, *Taille des classes : le Segec content*, Le Soir, en ligne : [https://www.lesoir.be/art/taille-des-classes-le-segec-content\\_t-20111216-01Q6XD.html](https://www.lesoir.be/art/taille-des-classes-le-segec-content_t-20111216-01Q6XD.html), consulté le 8 mars 2019.
- BOUILLON, Pierre, *Les classes à taille XXL, c'est fini*, Le Soir, en ligne : [http://archives.lesoir.be/les-classes-a-taille-xxl-c-8217-est-fini\\_t-20111130-01PE1X.html](http://archives.lesoir.be/les-classes-a-taille-xxl-c-8217-est-fini_t-20111130-01PE1X.html), consulté le 8 mars 2019.
- BRESSOUX, Pascal, *Les effets à long terme d'une expérience de réduction de la taille des classes*, Laboratoire des Sciences de l'Éducation, 2015.
- BRESSOUX, Pascal, *L'influence de la taille des classes sur la réussite des élèves*, Focus Grenoble, 2017.
- BROWNING, Martin, HEINESEN, Eskil, *Class size, teacher hours and educational attainment*, The Danish National Research Foundation, 2003.
- CHERKAOUI, Mohamed, LINDSEY, James, *Le poids du nombre dans la réussite scolaire*, Revue française de sociologie, 1974.
- CLANET, Joel, *Liens entre pratiques d'enseignement et performances scolaires au cours préparatoire*, Étude comparative entre des classes à effectif réduit et des classes à effectif habituel, Les dossiers des sciences de l'éducation, numéro 19, 2018.
- COHEN, Gillian, MILLER, Christine, STONEHILL, Robert, GEDDES, Claire, *The Class Size Reduction Program. Boosting Student Achievement in Schools Across the Nation. A First Year Report*, Department of Education, 2000.

- CONNAC, Sylvain, *Douze élèves par classe en éducation prioritaire ?*, Cahiers Pédagogiques, Ecole : Les vrais défis, 2017.
- CRAHAY, Marcel, *Chapitre 18 : Quelles pédagogies pour les élèves en difficulté scolaire ?*, in Gaëtane Chapelle et al., *Améliorer l'école*, Presses Universitaires de France, 2006.
- DECROUX, Jean-Philippe, *A propos de la taille des classes*, Pédagogie, numéro 87, 2001.
- DENOËL, Etienne, *S'assurer une place parmi les meilleures systèmes d'enseignement*, Rapport McKinsey&Company sur l'Enseignement Obligatoire en Communauté française de Belgique, 2011.
- DOBBELSTEEN, Simone, LEVIN, Jesse, OOSTERBEEK, Hessel, *The causal effect of class size on scholastic achievement : distinguishing the pure class size effect from the effect of changes in class composition*, Oxford bulletin of economics and statistics, numéro 64, 2002.
- FINN, Jeremy, ACHILLES, Charles, *Tennessee's Class Size Study : Findings, Implications, Misconceptions*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 1999.
- FINN, Jeremy, WONG, Kenneth, *Taking small classes one step further*, Laboratory for student success, 2002.
- FINN, Jeremy, GERBER, Susan, ACHILLES, Charles, BOYD-ZAHARIAS, Jayne, *The Enduring Effects of Small Classes*, Teachers College Record, 2001.
- FRANCOIS, Martin, *Réduire la taille des classes n'est pas la panacée*, La Libre Belgique, 2012.
- GAUTHIER, Sarah, DE THIER, Véronique, *Moins d'élèves par classe : Incontournable pour la réussite scolaire ?*, Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, 2017.
- GERARD, Laurent, *Evitons le fétichisme de la taille des classes*, La Libre Belgique, 2011.
- GERARD, Laurent, *Taille des classes : voici les nouvelles règles*, La Libre Belgique, 2011.
- GLASS, Gene V., SMITH, Mary Lee, *Meta-Analysis of Research on Class Size and Achievement*, Educational Evaluation et Policy Analysis, vol 1, numéro 1, 1979.
- HANUSHEK, Eric, *The Evidence on Class Size*, University of Rochester : Institute of political Economy, 1998.
- HIRTT, Nico, *La preuve par STAR*, Pédagogies et didactiques, en ligne : <http://www.skolo.org/2001/02/24/la-preuve-par-star/>, consulté le 5 mars 2019.
- HIRTT, Nico, *La taille des classes est bel et bien un facteur de réussite !*, Appel pour une école démocratique, Financement et encadrement, en ligne :

<http://www.skolo.org/2012/01/06/la-taille-des-classes-est-bel-et-bien-un-facteur-de-reussite/>, consulté le 5 mars 2019.

- HIRRT, Nico, *L'école démocratique contre l'école inégale*, APED, 2017.
- HOXBY, Caroline, *The effects of class size and composition on student achievement : New evidence from natural population variation*, National bureau of economic research, 1998.
- JARRAUD, François, *Faut-il réduire la taille des classes ?*, Café Pédagogique, L'expresso, 2018.
- KRUEGER, Alan, *Experimental estimates of education production functions*, The Quarterly Journal of Economics, Vo. 114, 1999.
- KRUEGER, Alan, *Economic considerations and Class Size*, The Economic Journal, 2003.
- KRUEGER, Alan, WHITMORE, Diane, *The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results : Evidence from projet STAR*, National Bureau of Economic Research, 2000.
- JURUS, Arthur, MUSINE, Laurent, *Quel impact de la taille des classes sur les performances scolaires ?*, La Découverte, 2012.
- LAFONTAINE, Dominique, *Réduire la taille des classes dans l'enseignement fondamental : Pour des discriminations vraiment positives*, Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 2002.
- LONTIE, Michaël, *Peu d'élèves, gage de réussite ? Un accord sur la taille des classes*, Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, 2011.
- MEURET, Denis, *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2001.
- MILTON, Penny, *Ce qu'il faut savoir sur l'effectif des classes*, Education Canada, Vol. 46, 2010.
- MOISAN, Catherine, *Les ZEP : bientôt vingt ans*, Education & formations, numéro 61, 2001.
- NEVEU, Christian, et BLAIS, Jean-Guy, *La réussite scolaire et la taille des classes*, Vie Pédagogique, numéro 125, 2002.
- NYE, Barbara, HEDGES, Larry, KONSTANTOPOULOS, Syros, *The long-Term Effects of Small Classes : A Five-Year Follo-Up of the Tennessee Class Size Experiment*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 1999.
- OCDE, *Regard sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Editions OCDE, 2014.
- PERETTI, Claudine, *L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires*, Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse, Note Evaluation, 2005.

- PIKETTY, Thomas, *Should we reduce class size or school segregation ? Theory and evidence from France*, Paris-Jourdan: ENS-EHESS, 2004.
- PIKETTY , Thomas, VALDENNAIRE, Mathieu, *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*, Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche, Les dossier, numéro 173, 2006.
- ROY, Philippe, *Typologie des classes et pédagogies des activités physiques et sportives*, Presses universitaires de France, 1998.
- VALDENNAIRE, Mathieu, *Les écoles privées sont-elles plus efficaces que les écoles publiques ? Estimations à partir du panel primaire 1997*, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Mémoire pour le DEA Analyse et Politique Economiques, 2003.
- VALDENNAIRE, Mathieu, *Essais en économie de l'éducation*, Thèse de doctorat, École d'économie de Paris, 2011.
- WENGLANSKI, Harold, *When money matters*, Educational Testing Service, 1997.
- ZIEGLER, Suzanne, *Taille de la classe, rendement scolaire et décisions d'intérêt public*, Connexions, vol. 1, no 1, 1997.

## 6.2 Littérature spécifique sur l'éducation physique et la pédagogie différenciée

- ASTOLFI, Jean-Pierre, LEGRAND, Louis, *Différencier la pédagogie*, La documentation française, 1982.
- BANNWARTH, Sabine, *La différenciation pédagogique en maternelle*, Pôle maternelle du Haut-Rhin, 2006.
- BAUDRIT, Alain, ROBERT, Alain, *La pédagogie différenciée en EPS*, Revue EPS, numéro 207, 1987.
- CARDINET, Jean, FOUCTEAU, Béatrice, *Education physique et différenciation pédagogique*, ASEP, 1993.
- CASIMIRO, Catherine, *La différenciation pédagogique vue par les enseignants*, Mémoire professionnel – HEP Vaud, 2011.
- CHAMPY, Philippe, ETEVE, Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Les usuels, 2005.
- COUSTY, Robert, *Le traitement pédagogique du sport*, Cahiers pédagogiques, 1980.
- Gouvernement du Québec, *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.
- GUAY, Marie-Hélène, *Pour tenir compte de chacun : La différenciation pédagogique*, Vie pédagogique, 2006.
- KERHAMON, Franck, *La différenciation en EPS & le numérique*, Académie Nantes, Education physique et sportive, en ligne : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-physique-et-sportive/transversalite/numerique-educatif/reflexions/la-differenciation-en-eps-le-numerique-912108.kjsp?RH=1351174487825>, consulté le 27.05.2019.
- *La différenciation pédagogique, Exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique par discipline : Education physique et à la santé*, Service des ressources éducatives, 2012.
- LEGRAND, Louis, *La différenciation pédagogique*, Editions du Scarabée, 1984.
- MEARD, Jacques-André, *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, Revue EPS, numéro 241, 1993.
- MEIRIEU, Philippe, *Itinéraires des pédagogies de groupe*. Chronique sociale, 1984.
- MORET, Thierry, JAQUIERY, Aurélie, *Différencier une tâche en E.P.S : Quelles conséquences en termes de motivation et de performance en 5<sup>ème</sup> année scolaire ?*, Mémoire professionnel, HEP Vaud, 2010.

- PERRENOUD, Philippe, *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*, Pédagogie Recherche, 2005.
- PERRENOUD, Philippe, *Les cycles d'apprentissages : une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Université du Québec, 2002.
- PRZESMYCKI, Halina, *La pédagogie différenciée*, Profession enseignant, 1991.
- RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, ESF Sciences Humaines, 2015.
- ROBBES, Bruno, *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, Université de Cergy-Pointoise, 2009.
- SARTHOU, Jean-Jacques, *Différenciation pédagogique et EPS*, 2003.
- YOURCENAR, Marguerite, *Mémoires d'Hadrien*, Paris : Nathan, 1996.

### 6.3 Biographies des spécialistes

- Actu, *Lisieux. Jean-Philippe Decroux présente ses nouvelles inspirées du pays d'Auge*, Normandie, en ligne : [https://actu.fr/normandie/lisieux\\_14366/lisieux-jean-philippe-decroux-presente-nouvelles-inspirees-pays-dauge\\_17314392.html](https://actu.fr/normandie/lisieux_14366/lisieux-jean-philippe-decroux-presente-nouvelles-inspirees-pays-dauge_17314392.html), consulté le 17.03.2019.
- Appel pour une école démocratique, *Biographie de Nico Hirrt*, Authors, en ligne : <http://www.skolo.org/author/nico/>, consulté le 15.03.2019.
- Babelio, *Biographie de Mohamed Cherkaoui*, Biographie & informations, en ligne : <https://www.babelio.com/auteur/Mohamed-Cherkaoui/217047>, consulté le 18.03.2019.
- Hoover Institution, *Biographie de Eric A. Hanushek*, Short Biography, en ligne : <http://hanushek.stanford.edu/eah/short-biography>, consulté le 28.03.2019.
- IREDU, *Biographie de Denis Meuret*, Centre de documentation, en ligne : <http://iredu.u-bourgogne.fr/equipe/enseignants--chercheurs/80-denis-meuret.html>, consulté le 18.03.2019.
- IZA Institute of Labor Economics, *Biographie de Alan B. Krueger*, People, en ligne : <https://www.iza.org/person/156/alan-b-krueger>, consulté le 28.03.2019.
- La vie des idées, *Biographie de Mathieu Valdenaire*, en ligne : <https://laviedesidees.fr/Valdenaire-Mathieu-21613.html>, consulté le 17.05.2019.
- Librairie Dialogues, *Biographie de Pascal Bressoux*, Pro, en ligne : <https://www.librairiedialogues.fr/personne/pascal-bressoux/368915/> consulté le 9.05.2019.
- MIT Economics, *Biographie de Joshua Angrist*, People, en ligne : <http://economics.mit.edu/faculty/angrist/shortbio>, consulté le 17.03.2019.
- National Education Policy Center, *Biographie de Gene Glass*, Author, en ligne : <https://nepc.colorado.edu/author/glass-gene-v>, consulté le 18.03.2019.
- National Education Policy Center, *Biographie de Mary Lee Smith*, Author, en ligne : <https://nepc.colorado.edu/author/smith-mary-lee>, consulté le 18.03.2019.
- Paris School of Economics, *Biographie de Thomas Piketty*, CV, en ligne : <http://piketty.pse.ens.fr/fr/cv-fr>, consulté le 17.05.2019.
- Prabook, *Biographie de Harold Wenglinski*, en ligne : [https://prabook.com/web/harold\\_heidt.wenglinsky/1699354](https://prabook.com/web/harold_heidt.wenglinsky/1699354), consulté le 15.03.2019.
- Springer, *Biographie de Frederick Mosteller*, Statistics, en ligne: <http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/Biographies/Mosteller.html>, consulté le 18.03.2019.
- Stanford University, *Biographie de Caroline Hoxby*, People, en ligne : <https://economics.stanford.edu/people/caroline-m-hoxby>, consulté le 18.03.2019.

- UCL, *Biographie de Peter Blatchford*, Academics, en ligne : <https://www.ucl.ac.uk/ioe/people/academics/qa-professor-peter-blatchford>, consulté le 28.03.2019.
- UFAPEC, *Biographie de Michaël Lontie*, Membres du secrétariat, en ligne : <http://www.ufapec.be/qui-sommes-nous/nos-equipes-2/membres-secretariat/>, consulté le 18.03.2019.
- University of Bristol, *Biographe de Harvey Goldstein*, People, en ligne : <http://www.bristol.ac.uk/cmm/team/hg/>, consulté le 28.03.2019.

# 7. Annexes :

## 7.1 Profils des 3 types de classes<sup>96</sup>

• Profils des 3 types de classes

	Type 1	Type 2	Type 3
Profil « physique » des classes	<i>Les classes de type 1 sont des classes : chargées, composées d'une grande majorité de filles, dont les élèves ont presque tous le même âge (théorique normal), de nationalité française, avec très peu de boursiers.</i>	<i>Les classes de type 2 sont des classes : pas très chargées, composées d'autant de filles que de garçons, dont le nombre d'élèves en retard scolaire est à l'image de l'établissement, avec deux fois plus d'étrangers que la moyenne locale, et un nombre de boursiers presque égal à la moyenne.</i>	<i>Les classes de type 3 sont des classes : à effectif très réduit, composées essentiellement de garçons, étrangers (de nationalité ou d'origine) pour plus de la moitié et boursiers souvent.</i>
Hypothèse sur le profil « motivationnel » des classes	<i>Reproduction en EPS de leur rapport très positif à l'école : « Très bons travailleurs scolaires », très motivés pour toutes les matières avec une préférence, toutefois, pour les apprentissages de connaissances déclaratives [5].</i>	<i>Reproduction en EPS de leur rapport différencié à l'école : « élèves moyens » qui n'ont pas trop confiance en eux et qui différencient leur rapport à l'école suivant les matières : – rapport positif pour les apprentissages de connaissances procédurales (EPS, technologie, arts plastiques) ; – rapport négatif pour les apprentissages de connaissances déclaratives.</i>	<i>Distinction très nette entre leur rapport très positif à l'EPS et leur rapport très négatif à l'école : ne rejettent pas complètement le système scolaire, mais plutôt la conception générale de ce dernier qui sanctionne leur incompetence.</i>

<sup>96</sup> ROY, Philippe, *Typologie des classes et pédagogies des activités physiques et sportives*, Presses universitaires de France, 1998.

## 7.2 Tableau récapitulatif des expérimentations<sup>97</sup>

Auteur(s) (pays)	Date de l'observation	Méthode	Tailles des classes comparées	Niveau et taille de la population étudiée	Objet	Effets
Marklund (Suède) (citée in ERS, 1978)	1962	Corrélationnelle	16-25 vs 26-35	Collège (élèves de 13 ans)	Epreuves scolaires dans plusieurs disciplines	Sur 281 comparaisons, 37 en faveur des grandes classes, 22 en faveur des petites, 222 non significatives.
Coleman (USA)	1966	Id.			Id.	Pas d'effet de la taille des classes
Wilsberg et Castiglione (USA, New York)*	1968	Expérimentale	15 vs >= 25	1127 élèves de CP et 513 de CE1	lecture	Effet standard <sup>26</sup> en faveur des petites classes : +0.3
Balow * (USA)	1969	Expérimentale 2 classes	15 vs 30	CP, CE2	lecture	Effet standard en faveur des petites classes : + 0.17 au CP + 0.02 au CE2
Johnson et al. (South Carolina)	1977	Corrélationnelle	Moyenne de 20 vs 27	CP	maths, lecture	En faveur des petites classes pour la lecture. Pas d'effet significatif en Maths
Egelund (Dk.)	1979	Corrélationnelle	11 à 29	7 à 16 ans	danois, maths, anglais	Pas de corrélation
Shapson and al.* (Canada)	1980	Expérimentale	4 classes de 16,23,30, 37 élèves	CM1	Lecture, Maths	Effet standard en faveur des petites classes : .2 en Maths non significatif en lecture
Mazareas* (USA, Mass.)	1981	Expérimentale	<20 vs >30	CP, 368 in <20 vs 646 in >30	« 5 scores dont la lecture »	Effet standard en faveur des grandes classes : + 0.13
Wagner* (USA, Ohio)	1981	Expérimentale	15 vs >=25	CE1, deux écoles		Effet standard en faveur des petites classes : + 0.4
Doss et Holey* (USA, Texas)	1982	Expérimentale	15 vs 30	Cohorte du CE1 jusqu'en sixième	Lecture, Langage, Mathématiques.	Effet standard en faveur des petites classes : +0.3 au CE1 et au CE2 +0.2 au CM1 +0.4 au CM2 et en sixième
Finn et Achilles <sup>27*</sup> (USA, Tennessee, projet STAR)	Depuis 1985	Expérimentale	13-17 vs 22-25	Cohorte de la grande section jusqu'au CE2. 6000 élèves.	Maths, lecture	Effet standard en faveur des petites classes : GS : .18 en lec., .15 en maths CP : .24 en lec., .27 en maths CE1 : .23 en lec., .20 en maths CE2 : .26 en lec., .23 en maths

<sup>97</sup> MEURET, Denis, *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2001.

Auteur(s) (pays)	Date de l'observation	Méthode	Tailles des classes comparées	Niveau et taille de la population étudiée	Objet	Effets
Akerhielm (USA, national)	1988	Corrélationnelle	1 à plus de 30	4 <sup>ème</sup> , 24000 élèves	maths, anglais, histoire, science	Effet en faveur des petites classes : Très faible en histoire et science, non significatif en maths et anglais
Figlio (USA, national)	1988 à 1990	Corrélationnelle	Taux d'encadrement de l'école	Une cohorte de 5800 élèves suivie de 4 <sup>ème</sup> en seconde.	science	Une hausse de 10% du nombre d'élèves par enseignant se traduit par une baisse de 1% du score en fin de seconde, sous contrôle du score de 4 <sup>ème</sup> .
San Juan School district* (USA, Californie.)	1991	Expérimentale	20 vs 30	3 <sup>ème</sup>	lecture, compréhension de texte	Effet standard en faveur des petites classes : +0.60
Wenglenski (USA)	1992	Corrélationnelle	<20 vs >20	CM1 ; 4 <sup>ème</sup> ;	maths	CM1 : effet direct de petites classes sur niveau de maths : 0.5 années d'avance 4 <sup>ème</sup> : effet de petites classes à travers amélioration de la discipline, surtout dans des zones pauvres.
Hoxby (USA, Connecticut)	1986 à 1997	Corrélationnelle	Variations naturelles, entre 15 et 30	CM1 ; 6 <sup>ème</sup> ; 4 <sup>ème</sup>	maths ; lecture ; expression écrite	Aucun effet significatif à 5%, à aucun des niveaux dans aucune discipline. Quelques effets en faveur des grandes classes, significatifs à 10%. Les résultats ne sont pas différents pour les élèves pauvres ou appartenant à des minorités.
Goldstein et Blatchford (Grande Bretagne)	1996 à 2000	Corrélationnelle (niveau initial)	Deux cohortes suivies les trois premières années du primaire	Entre 10 et 35 élèves par classe	Maths, lecture	Seuls sont disponibles les effets sur la première année : - existence d'effets significatifs en faveur des petites classes en lecture et en maths - effets non linéaires en maths : plus forts entre 15 et 25 qu'entre 25 et 30. - Effets plus forts pour les élèves faibles et pour les élèves éligibles aux repas gratuits.

Auteur(s)	Date de l'observation	Méthode	Tailles des classes comparées	Niveau et taille de la population étudiée	Objet	Effets
Auvinet <sup>28</sup>	1958-59			Enseignement élémentaire	Réussite au certificat d'études Taux de retards	« Un effectif moyen compris entre 30 et 40 correspond à de meilleurs résultats qu'un effectif inférieur à 30 »
Legrand	1949 vs 1962		25.4 en 49 vs 28.5 en 62	Tout le premier degré	Taux de retards	Le % d'élèves en retard est descendu de 16.2 à 15.4
SIGES	1978			CP et CE1	Taux de retards	Les taux de redoublements baissent quand la taille des classes augmente
Cherkaoui	1979	Corré.		Lycée	Connaissances	Effet positif de la taille des classes pour des élèves défavorisés en sections techniques.
Mingat, 1991	1989	Corré.		CP	Lecture et maths	Léger effet négatif de la taille des classes (-0.01 écart type par élève supplémentaire, S ; à 5%). L'effet est non significatif en maths, égal à -0.02 écart-type par élève en plus en français.
Bressoux 1993	1990-91	Corré.	10 à 33	CE2 au CM2	lecture	Pas d'effet significatif. Effet négatif de la taille dans les classes à cours multiples (S à 10%).
Leroy-Audoin et Mingat 1995	1993-94	Corré.		CE2	français et maths	Effet non significatif dans les classes à cours simples. Effet <i>positif</i> de la taille dans les classes à cours multiples.
Suchaut 1996	1992	Corré.	17 à 33	Grande section	Pré-requis pour l'entrée au CP	Effet non significatif.
Suchaut 1996	1992	Corré.	13 à 30, dont les deux tiers entre 19 et 25	CP	français, maths	En maths, effet positif de la taille des classes (S à 5%). En français, effet non significatif

Auteur(s)	Date de l'observation	Méthode	Tailles des classes comparées	Niveau et taille de la population étudiée	Objet	Effets
Schmitt-Rolland et Thauvel-Richard, 1997	1993-94	Corré.	13 à 31	6ème	français	Effet non significatif.
Verdon et Thauvel-Richard, 1995	1993-94	Corré.		6ème	maths	Effet non significatif.
Suchaut, 1998	1997	Corré.	15 à 26	CP	Lecture	Effet non significatif.
Suchaut et Le Bastard, 2000	1998-1999	Corré.	12 à 30, dont les deux tiers entre 16 et 25	CP	Lecture-écriture	Effet positif de la taille des classes jusqu'à 23 élèves, négatif ensuite (S à 1%).

### 7.3 Classement du niveau des élèves sous le thème du basketball<sup>98</sup>

Profils comportementaux	Nombre d'élèves	Comportement moteur dominant	Adresse	Vision du jeu	Jeu en défense	Action après la transmission du ballon
Profil 1 (P1)	7	<b>Le partenaire occasionnel :</b> se déplace en fonction du trajet du ballon sans souci de récupération de ce dernier	gestualité dosée et assez bonne	vision relativement globale qui lui permet des déplacements appropriés	passif, ne recherche pas la conquête ou la récupération du ballon	rarement porteur du ballon, tente néanmoins sa chance dans de bonnes conditions de jeu
Profil 2 (P2)	4	<b>Le joueur spectateur :</b> se déplace beaucoup plus en « spectateur » qu'en participant	crainte de la réception du ballon	vision essentiellement focalisée sur les déplacements et trajectoires du ballon	peu ou pas d'actions défensives	reste statique après avoir transmis le ballon
Profil 3 (P3)	5	<b>Le joueur et ses aptitudes physiques :</b> utilise ses aptitudes physiques (rapidité, adresse)	bonne adresse en dribble, mais les passes sont effectuées tardivement	assez limitée	défense agressive afin de récupérer le ballon pour soi et non pour l'équipe	peu de transmissions. Si oui, progression directe vers la cible adverse
Profil 4 (P4)	5	<b>Le joueur en attente de la réception du ballon :</b> joue relativement statiquement, souvent en zone d'attaque, dans l'attente de la réception du ballon	- crainte de la réception du ballon - passes imprécises (dans le « paquet » de joueurs)	centrée sur le meneur de jeu en attaque	souvent inexistant par manque de mobilité, quelques velléités de défense passive	reste immobile et observe le jeu après sa propre action
Profil 5 (P5)	5	<b>Le joueur agressif en défense :</b> jeu défensif agressif en vue de la récupération du ballon	- rarement détenteur du ballon - actions non dosées en intensité	vision orientée vers les joueurs et le ballon (et moins vers la cible)	agressif, se regroupe en défense autour du porteur du ballon	- transmet à un partenaire ayant les mêmes caractéristiques de jeu - essaie de se rapprocher à nouveau du ballon

<sup>98</sup> BAUDRIT, Alain, ROBERT, Alain, *La pédagogie différenciée en EPS*, Revue EPS, numéro 207, 1987.