



Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique¹

Bruno Suchaut

Irédu-CNRS et Université de Bourgogne

Séminaire inter académique

Enseigner en réseaux « ambition réussite » : le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique

Direction générale de l'Enseignement scolaire

Ministère de l'Éducation nationale

Paris, 16 janvier 2008

L'objectif de cette communication est de porter un regard synthétique sur la problématique de l'hétérogénéité des apprentissages des élèves et de sa prise en compte au sein de notre système éducatif. Cette notion d'hétérogénéité des apprentissages demande à être abordée en complémentarité d'une autre dimension qui lui est fortement associée, à savoir la difficulté scolaire. Ce n'est en effet pas tant l'hétérogénéité en elle-même qui rend l'exercice du métier d'enseignant de plus en plus difficile que le fait que certains élèves ne parviennent pas à acquérir les connaissances et compétences de base. Ce constat est d'autant plus préoccupant que dans certains établissements, la proportion d'élèves « en difficulté » peut être largement majoritaire. Il est alors utile d'examiner, d'une part les réponses que fournit notre système éducatif aux questions de l'hétérogénéité du niveau des élèves et de la difficulté scolaire et, d'autre part, les résultats des recherches sur l'efficacité pédagogique et particulièrement en ce qui concerne les dispositifs et actions de lutte contre l'échec scolaire.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est nécessaire de rappeler les résultats généraux de l'école française en termes de niveau de connaissances et de compétences des élèves, c'est en effet dans ce contexte général que se situe la problématique. Bien que notre pays figure dans la moyenne des scores des pays de l'O.C.D.E., l'analyse des résultats des évaluations internationales (PIRLS², PISA³) montre nettement une dégradation de la situation, tant pour les élèves de l'école primaire que pour ceux âgés de quinze ans. Au niveau de l'hétérogénéité des performances (mesurée par l'écart-type des scores), nous nous situons dans la moyenne des pays comparables et le pourcentage d'élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de bas niveau n'est pas plus élevé que dans les pays voisins. Cette évolution négative de la qualité des apprentissages se double d'une diminution de l'efficacité de notre école (Bydanova, Mingat, Suchaut, 2008). L'augmentation des coûts ne produit pas les effets escomptés, tant

¹ Cette communication reprend partiellement certains éléments exposés dans d'autres publications qui figurent en bibliographie : Irédu 2007, Suchaut, 2003, 2005, 2007a, 2007b.

² Progress in International Reading Literacy Study.

³ Programme for International Student Assessment.

sur le plan de la durée de scolarisation que sur celui du niveau des élèves. Pourtant, l'augmentation des coûts résulte en partie de l'amélioration des conditions d'enseignement avec des meilleurs taux d'encadrement et davantage de personnels d'appui dans les établissements notamment. Notre système éducatif souffre donc d'une difficulté réelle à transformer efficacement les ressources en résultats visibles chez les élèves. La question est alors de savoir pourquoi les politiques éducatives de ces dernières décennies n'ont pas porté leurs fruits alors que des efforts dans le financement du secteur éducatif ont manifestement été réalisés. L'hétérogénéité du public d'élèves est un facteur candidat à une piste d'explication.

Une réponse au niveau des structures : les groupements d'élèves

A un niveau très macroscopique et dans une perspective comparative, il est possible d'examiner la relation entre la structure globale des systèmes éducatifs et les résultats des élèves. On peut ainsi distinguer les pays qui privilégient dans leur organisation une culture de l'intégration avec un tronc commun long, peu de redoublements et une faible ségrégation scolaire entre établissements. Dans ce groupe de pays, au sein duquel figurent les pays nordiques et les pays asiatiques, les élèves suivent, au même rythme, une scolarité dans des structures communes jusqu'à la fin du premier cycle secondaire. Au contraire, dans d'autres pays (Allemagne, Belgique, Autriche, Luxembourg et les pays d'Europe de l'Est), les élèves sont répartis, très tôt dans la scolarité (à la fin de l'école primaire) dans des filières distinctes. Dans ces mêmes pays, les taux de redoublements sont élevés et les établissements se caractérisent par une forte ségrégation sociale et scolaire. Des travaux récents (Duru-Bellat, Suchaut, 2005), réalisés à partir des données de l'enquête PISA, montrent que les pays qui favorisent la différenciation ont, en moyenne, des résultats scolaires moins élevés que ceux qui favorisent l'intégration, sans pour autant dégager une élite scolaire importante. En outre, plus les systèmes scolaires maintiennent un niveau d'hétérogénéité élevé, moins les inégalités sociales de réussite entre élèves sont importantes. Autrement dit, l'hétérogénéité globale d'un système éducatif ne nuit pas au niveau moyen des élèves et elle permet de réduire l'impact de l'origine sociale sur les acquisitions scolaires. Selon ces résultats, ce n'est donc pas dans la structure actuelle de notre système éducatif qu'il convient de rechercher les causes des faibles résultats évoqués auparavant. Les politiques qui conduiraient à renforcer la ségrégation entre établissements ou à réintroduire des filières précoces au collège ne seraient sans doute pas adéquates. Les mesures récentes sur la carte scolaire et le débat sur le collège unique montrent bien que notre système n'est pas à l'abri de politiques qui visent à réduire l'hétérogénéité du public d'élèves dans les établissements.

La réponse à l'hétérogénéité peut aussi avoir lieu au niveau des établissements scolaires, principalement par la constitution de classes de niveau. Cette pratique, moins courante en France que dans les pays anglo-saxons, existe dans les collèges même si cela n'est pas toujours clairement affiché. Plusieurs manières, plus ou moins indirectes, peuvent être mobilisées pour regrouper les élèves selon leur niveau, dont la plus connue est le choix des

langues vivantes et de certaines options. Une recherche française, menée au niveau du collège, a confirmé les résultats internationaux concernant le faible effet de la constitution de classes homogènes sur les acquisitions des élèves (Duru-Bellat, Mingat 1997). Les classes hétérogènes représentent, par ailleurs, le meilleur contexte de progression pour un élève faible, sans que les élèves les plus avancés soient réellement pénalisés. Au sein même de la classe, l'organisation pédagogique peut aussi donner lieu à la constitution de groupes de niveau pour réduire l'hétérogénéité. Cette pratique peu répandue en France est courante dans les pays anglo-saxons sous le vocable d'« *ability grouping* ». La majorité des recherches qui ont mesuré l'efficacité des groupes de niveau n'ont pas mis en évidence de bénéfices associés à cette modalité d'organisation pédagogique (Slavin, 1990).

En ce qui concerne également les groupements d'élèves, on peut ajouter la réduction du nombre d'élèves par classe qui ne réduit pas nécessairement l'hétérogénéité, mais qui transforme le contexte pédagogique en autorisant une meilleure prise en charge des élèves. Des dispositifs récents, inspirés notamment de certaines expériences anglo-saxonnes (Meuret, 2001), ont mis l'accent sur un changement radical du contexte d'enseignement en réduisant de façon drastique les effectifs d'élèves de la classe. C'est le cas d'un volet de la politique de lutte contre l'illettrisme avec l'expérimentation des CP à effectifs réduits (douze élèves par classe). L'évaluation quantitative de cette expérimentation fait apparaître des effets positifs, mais limités, de la forte réduction de la taille de classe sur les progressions des élèves (Bressoux, Lima, 2003). En outre, des limites ont été signalées lors d'observations sur le terrain ; l'accent est mis sur le changement nécessaire des pratiques enseignantes pour qu'elles puissent s'adapter à ce contexte inhabituel (I.G.E.N., 2004).

Une réponse au niveau des parcours des élèves

Face à la naturelle diversité des apprentissages des élèves, la première réponse de l'institution scolaire a été d'agir directement sur les parcours scolaires par la pratique du redoublement. Même si les taux de redoublement ont diminué significativement ces dernières décennies, ceux-ci restent encore trop élevés car de nombreuses recherches s'accordent pour condamner cette pratique (Paul, 1996). Dans la majorité des cas, le redoublement n'exerce aucun impact visible sur les acquisitions, les élèves redoublants, progressent moins que des élèves comparables qui ont été promus dans la classe supérieure. Au-delà de cette absence d'effet pédagogique, le retard scolaire agit négativement sur l'estime de soi des élèves (Tronçin, 2005) et compromet leur carrière scolaire, cela d'autant plus que le redoublement est précoce dans la scolarité (Seibel, 1984 ; Caille, 2004). En outre, les décisions de redoublement relèvent d'un certain arbitraire dans la mesure où des élèves de caractéristiques comparables ont une probabilité de redoubler très variable selon la classe qu'ils fréquentent, cela tenant notamment au fait que le jugement de l'enseignant sur le niveau scolaire de l'élève est fondé sur une référence restreinte (le niveau de la classe), si bien que les critères utilisés sont très dépendants des exigences de l'enseignant et du niveau des autres élèves, ceux-ci étant très

différents selon le contexte (Crahay, 1996). Enfin, le redoublement est une mesure qui se traduit par des coûts élevés dans le budget de l'éducation, alors que d'autres actions de prise en charge des élèves pourraient témoigner d'une efficacité plus élevée, comme ce qui existe dans les pays nordiques (Paul, Tronçin, 2004).

La politique des cycles à l'école primaire⁴ a été la réponse institutionnelle la plus ambitieuse pour lutter contre la difficulté scolaire et prendre en compte la diversité des rythmes d'apprentissage. Il ne s'agit plus ici de tenter de réduire l'hétérogénéité, mais au contraire d'adapter les pratiques pédagogiques à cette diversité. Il revenait aux enseignants d'élaborer, dans le cadre d'un travail d'équipe, des « projets pédagogiques de cycles » afin de prendre en compte de manière différenciée les élèves. Près de vingt ans après la loi d'orientation de 1989, la mise en place effective des cycles reste très insuffisante⁵ et les acteurs de l'Éducation nationale raisonnent encore davantage en termes de classes que de cycles. L'hypothèse principale qui peut-être mobilisée pour expliquer cet échec est l'insuffisance de mesures d'accompagnement, notamment en termes de formation initiale et continue des enseignants.

Les réponses en matière de dispositifs

Plusieurs critères peuvent être mobilisés pour catégoriser les différentes initiatives qui existent, au sein, ou à la périphérie du système éducatif. Le premier critère est le lieu où l'action est conduite, principalement « dans » ou « hors école ». Le second critère tient au niveau de décision associé à la mise en place de l'action, celui-ci pouvant être national (Zone d'Éducation Prioritaire, Réseau Ambition Réussite...), local au niveau de l'établissement scolaire en passant par des niveaux intermédiaires (l'Académie, le département...). Il existe ainsi un degré d'institutionnalisation de l'action qui varie d'une politique nationale à des initiatives très localisées dont les initiateurs ont des statuts divers. Un troisième critère porte sur la nature même des dispositifs, ceux-ci pouvant viser directement des apprentissages scolaires ou développer des objectifs sociaux, comportementaux, socio-affectifs, culturels... vecteurs par lesquels transiterait une réconciliation ou une réadaptation de l'élève au système scolaire. La forme même des actions constitue également un critère de différenciation ; ici encore, un large éventail est présent, qui va de la prise en charge individuelle de l'élève à un projet porté par l'établissement, avec comme niveau intermédiaire des actions orientées vers des groupes d'élèves au sein de la classe. Il faut enfin ajouter à ces critères la notion de durabilité, certains dispositifs étant éphémères et ponctuels, d'autres s'inscrivant dans la durée. La production de connaissances scientifiques en matière d'efficacité pédagogique de tous les dispositifs reste très insuffisante dans notre pays, mais il est néanmoins possible de dégager certaines constantes (Suchaut, 2007b).

⁴ Loi d'orientation sur l'éducation N° 89-486 du 10 juillet 1989.

⁵ Plusieurs rapports l'ont souligné dont celui du Conseil économique et social en 2002 et le rapport Thélot en 2004.

Un premier élément commun est que globalement, la relation entre les moyens mobilisés et les résultats obtenus est loin d'être optimale. Les dispositifs échappent bien souvent au critère d'efficacité et les efforts financiers et humains ne portent pas toujours leurs fruits en termes de niveau d'acquisition des élèves. Un second élément met en évidence des dysfonctionnements au niveau du pilotage à différents échelons. Les différences de fonctionnement d'un lieu à un autre et les écarts en référence aux objectifs initiaux sont fréquents, si bien qu'il est difficile de mesurer l'efficacité d'un dispositif en temps que tel, sans appréhender les spécificités locales. Un troisième point de consensus, complémentaire au précédent, a trait à l'équité. On observe en effet des différences sensibles de l'efficacité des dispositifs selon les caractéristiques scolaires et sociales des élèves. On ne peut pas se limiter à l'analyse de l'efficacité moyenne d'une action, celle-ci pouvant s'avérer positive pour certains élèves et négative pour d'autres. Enfin, un dernier constat, extrait de l'ensemble des études disponibles, montre que l'efficacité des actions de lutte contre la difficulté scolaire est, pour diverses raisons, plutôt à rechercher dans ce qui se joue au sein de la classe que dans des dispositifs qui écartent les élèves, même momentanément, du groupe classe classique, les privant ainsi des relations qu'ils peuvent lier avec leurs pairs et leur enseignant dans le contexte pédagogique ordinaire.

Nous nous limiterons ici à rappeler succinctement certains résultats marquants des études françaises concernant l'efficacité des dispositifs de lutte contre la difficulté scolaire. L'évaluation de la politique ZEP, dont le principe général consiste à attribuer davantage de moyens pour réduire les inégalités sociales de réussite, fournit des résultats très mitigés et finalement peu optimistes, tant au niveau primaire (Mingat, 1983) qu'au collège (Meuret, 1994). Le seul point positif est à mettre au crédit de variables rendant compte des attitudes et des comportements des élèves qui sont influencés positivement par la fréquentation d'une Z.E.P. Une étude souligne la grande diversité des caractéristiques des Z.E.P. et met en évidence plusieurs facteurs qui influencent les résultats des élèves (Moisan, Simon, 1997). Certains de ces facteurs sont internes aux établissements, comme la taille de l'établissement ou encore le pourcentage de P.C.S. défavorisée qui jouent dans le sens attendu, à savoir : des performances plus faibles dans les grands établissements et dans ceux qui accueillent un public socialement très défavorisé. D'autres facteurs sont internes au système éducatif : l'instabilité du corps enseignant et le recours aux classes de niveau jouent défavorablement alors qu'un projet d'établissement centré sur les apprentissages agit de façon positive.

Des activités périscolaires se sont développées à un rythme soutenu ces dernières années. Ces actions, qui ont lieu en grande partie en dehors du temps scolaire, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, étant censés contribuer à l'épanouissement personnel de l'élève et favoriser la réussite scolaire. La multiplicité des dispositifs rend périlleux toute généralisation des résultats des recherches, toutefois on dispose à présent d'indications fiables, basées sur des évaluations externes, sur les actions les plus représentatives (Piquée,

2001). Deux conclusions majeures ressortent. En premier lieu, l'adéquation entre public visé et public effectivement accueilli au sein des dispositifs est loin d'être réalisée partout ; ainsi certains élèves qui ont pourtant le profil de prise en charge ne sont pas sélectionnés, la réciproque est vraie également. En second lieu, les effets sur les apprentissages scolaires sont globalement ténus mais on note une variation de l'efficacité selon le niveau scolaire considéré et les modalités de prise en charge (Glasman, 2001). Il apparaît ainsi que les élèves de l'école primaire les plus âgés, et notamment les plus faibles scolairement, retirent plus de bénéfice de ce type d'action que les plus jeunes. On relèvera également que les actions sont plus efficaces quand la famille s'implique dans la prise en charge (Piquée, Suchaut, 2002). Si l'on se centre uniquement sur les résultats scolaires, la fréquentation de l'accompagnement scolaire ne se traduit donc pas par des progrès notables. Mais, au-delà de ce constat d'ensemble, il est admis que les effets peuvent varier selon certaines caractéristiques des élèves, et que les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui sont directement en prise avec le travail scolaire (Glasman, Besson, 2004).

Dans le premier degré, les Réseaux d'Aides Spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) sont des dispositifs axés sur la prévention des difficultés scolaires ou la remédiation lorsque ces difficultés s'avèrent durables. Parmi les modalités de l'aide apportée aux élèves dans ces structures, l'une est de nature pédagogique avec une prise en charge de petits groupes d'élèves par un maître spécialisé (maître E). Il n'existe pas à l'heure actuelle une évaluation externe des effets pédagogiques des RASED ; seul, un rapport de l'IGEN en 1997 émet des mises en garde quant à certains fonctionnements, notamment un manque de concertation entre les différents acteurs et, une possible dérive vers la psychologie clinique au détriment des objectifs d'apprentissage scolaire. Les seuls éléments sur lesquels on peut s'appuyer pour cerner l'efficacité pédagogique découlent d'une évaluation des GAPP (dispositifs antérieurs) au niveau du CP (Mingat, 1991) et ne peuvent donc pas s'appliquer directement aux RASED. A cette époque, l'étude avait relevé des effets négatifs de la prise en charge des élèves sur les apprentissages, notamment pour les élèves les moins faibles du point de vue scolaire.

Les facteurs d'efficacité pédagogique dans la classe et dans l'établissement

S'interroger sur l'efficacité des pratiques enseignantes demande dans un premier temps de s'attarder sur chacun de deux termes composant cette expression. Dans le domaine de la recherche en éducation, le terme de « pratiques » peut renvoyer à des définitions différentes selon les champs théoriques mobilisés, mais aussi selon les problématiques et les objectifs liés aux recherches (Altet, 2003). Les pratiques enseignantes sont trop souvent vues sous une forme réductrice en les associant uniquement à l'action de l'enseignant en situation pédagogique, face à ses élèves. Hors, ces pratiques peuvent renvoyer plus largement au métier d'enseignant et à ses différents aspects comme la préparation des cours, les échanges avec les collègues ou les parents d'élèves, ou bien encore l'organisation matérielle de la classe. Tous ces éléments ne sont pas en effet déconnectés de ce qui se joue quotidiennement au sein de la classe. Même si la recherche d'une définition univoque paraît

impossible (Altet, 2003), certains traits communs permettent de clarifier la notion de « pratique enseignante ». La pratique, c'est déjà et bien sûr, en priorité l'action des enseignants dans la classe, mais aussi le travail périphérique mentionné auparavant, en dehors du face à face avec les élèves. Cette difficulté à définir simplement les pratiques d'enseignement renvoie à une autre difficulté qui est celle de les caractériser, voire même tout simplement de les observer. Compte tenu de ces remarques, l'évaluation des pratiques ne peut être une activité aisée et de nombreux problèmes risquent de se poser aux chercheurs s'engageant dans cette voie, sur le plan théorique et méthodologique (Suchaut, 2003). Eu égard aux nombreux travaux anglo-saxons, il existe en France trop peu de recherches concernant ce thème et on ne mentionnera ici que les dimensions qui ont été le plus souvent étudiées dans le contexte français (Attali, Bressoux, 2002).

Une première dimension des pratiques enseignantes porteuse d'efficacité est la planification de l'enseignement. La plupart des travaux empiriques montrent que le modèle prescriptif souvent préconisé (commencer la planification par l'énoncé des objectifs, continuer en sélectionnant les activités d'apprentissage, puis organiser ces activités d'apprentissage et enfin terminer en spécifiant des procédures d'évaluation) n'est guère utilisé dans les faits. La planification aurait essentiellement pour fonction d'établir et d'affiner des routines d'enseignement, et elle semble porter surtout sur le contenu enseigné, sur les caractéristiques des élèves et enfin, de façon moins importante, sur le matériel.

Quelques travaux ont décrit une liaison entre les phases préactive et interactive de l'enseignement sans toutefois pouvoir établir de lien direct entre planification et réussite des élèves. D'après ces travaux, il semble que plus les enseignants se focalisent sur le contenu durant leur planification, plus ils posent de questions et se centrent sur le contenu en classe. Plus ils se focalisent sur le processus d'enseignement dans leur planification, plus ils se centrent sur le groupe d'élèves dans leur enseignement. Il semblerait que les enseignants les plus efficaces aient une connaissance de la matière à enseigner qui leur permet de planifier les nouvelles leçons de telle sorte qu'elles aident les élèves à lier leurs nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà ; ces enseignants intégreraient également les contenus de différents champs de connaissances (Gauthier, 1997).

Il semblerait aussi que les enseignants ayant planifié leur séquence soient plus centrés sur les élèves et produisent des leçons plus riches et de meilleure qualité, bien que montrant parfois une plus grande rigidité (Dessus, 2002). On signalera également que les enseignants qui réussissent le mieux dans la gestion de leur classe sont ceux qui, entre autres choses, planifient l'aménagement de l'espace ce qui permettrait des déplacements fluides et des transitions rapides entre les activités, ce qui aurait pour effet d'augmenter le temps disponible pour les apprentissages (Martineau, Gauthier, Desbiens 1999).

L'utilisation du temps scolaire est un levier majeur sur lequel les enseignants peuvent agir pour faire progresser les élèves. On retrouve en France, malgré l'uniformité des programmes et des indications officielles d'allocation horaire aux différentes disciplines de l'école primaire, une grande variabilité dans la gestion du temps scolaire. La plupart des travaux empiriques qui ont

étudié cette dimension des pratiques enseignantes en atteste (Altet et al. 1994, 1996 ; Suchaut, 1996 ; Aubriet-Morlaix, 1999 ; Arnoux, 2004). A différents niveaux de la scolarité primaire, le temps de travail disponible et le temps alloué aux différentes disciplines varient sensiblement d'une classe à l'autre, mais, il existe également une variabilité intra-classe importante. Cette variété dans l'utilisation du temps n'est pas sans conséquence sur les progrès des élèves, notamment pour les élèves faibles pour lesquels les besoins en temps d'apprentissage sont plus importants (Suchaut, 1996). Le temps imparti pour une activité, ne constitue cependant qu'un cadre global disponible et certaines études (Altet et al., 1994, 1996) ont pu réaliser des mesures de l'implication des élèves dans la tâche. Il s'avère que plus les élèves ont un bon niveau scolaire, plus leur implication dans les tâches scolaires est élevée. Ces différentes données empiriques sur le temps scolaire montrent qu'en faisant varier à la fois le temps de travail disponible pour le travail et le taux d'implication des élèves, on peut aboutir à de fortes différences d'une classe à l'autre.

Depuis les célèbres travaux de Rosenthal et Jacobson (1968), on sait que les attentes des enseignants peuvent fonctionner comme des prophéties autoréalisatrices (*self-fulfilling prophecy*) qui peuvent influencer les performances des élèves. Ces prophéties transitent par des comportements des enseignants que les élèves perçoivent et qui jouent sur leur motivation et sur les occasions d'apprendre (Attali, Bressoux, 2002). Un élève pour lequel les attentes sont élevées aurait une meilleure image de ses propres compétences scolaires, ce qui accroîtrait sa motivation. De même, un élève perçu comme fort, recevrait un enseignement plus riche qui couvrirait une étendue plus grande du programme scolaire. La littérature (Good, Brophy, 2000) met en évidence des comportements différenciés des enseignants selon les jugements des enseignants sur le niveau scolaire des élèves. Ainsi, les élèves perçus comme faibles reçoivent moins de louanges, de feedback, d'attention, mais davantage de critiques que les autres.

Nous terminerons ce bref panorama des facteurs d'efficacité en rappelant, qu'au niveau de l'établissement lui-même, des facteurs peuvent également influencer positivement les performances des élèves : une direction forte, un niveau d'attentes élevées par rapport aux résultats des élèves, une discipline forte mais non rigide, l'accent sur les savoirs de base, des évaluations et contrôles fréquents, un règlement intérieur connu et explicite, la couverture de la totalité du programme scolaire (Edmonds, 1979 ; Grisay, 1993).

Bibliographie

Altet M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*. N°10, pp.31-43.

Altet M., Bressoux P., Bru M., Lambert C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2, *Les dossiers d'éducation et formations*, 44.

Altet M., Bressoux P., Bru M., Lambert C. (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : Deuxième phase, *Les dossiers d'éducation et formations*, 70.

Arnoux M. (2004). *Une étude sur l'activité de l'enseignant en situation interactive : observation de la gestion et de l'organisation du temps dans des classes de CM1*, Thèse de Doctorat, Université Pierre Mendès France, Grenoble.

Attali A., Bressoux P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et second degrés*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Paris, HCÉÉ

Aubriet-Morlaix S. (1999), *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire*, Thèse de Doctorat en Sciences économiques, Université de Bourgogne, Dijon.

Bressoux P., Lima L. (2003). *Évaluation d'une expérimentation CP à effectifs réduits*, Rapport pour le Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

Bydanova L., Mingat A., Suchaut B. (2008). *Qualité et efficacité de l'école primaire française : éléments de comparaisons spatiales et temporelles*. Document de travail de l'Irédu. Janvier 2008, 19 p.

Caille J.P. (2004), Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000. *Education & formation*, N°69, pp.79-88.

Crahay, M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Ed. De Boeck Université.

Duru-Bellat M., Suchaut B. (2005). Organisation and context, efficiency and equity of educational systems. What PISA tells us, *European Educational Research Journal*, 4 (3), pp. 181-194.

Dessus P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe, in P. Bressoux (ed.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction : rapport pour Cognitive* (pp. 19-33)

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

Edmonds, R. R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.

Glasman D. (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*, Paris : PUF (L'Éducateur).

Glasman D., Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris, 152 p.

Gauthier C., éd. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir enseignant*, Bruxelles : De Boeck.

Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et de 5^e. *Les Dossiers Education et Formation*, 32.

Good T.L., Brophy J.E. (2000). *Looking in classrooms* (8^{ème} é.). New-York : Longman.

IGEN (2004). *La mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire en 2003-2004*. Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe de l'enseignement primaire. Mai 2004.

Institut de Recherche sur l'Éducation (2007). *Éléments d'évaluation de l'école primaire française. Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation*. Irédu-CNRS, février 2007, 65 p.

Martineau S., Gauthier C., Desbiens, J. F. (1999), La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25 (3), pp. 467-496.

Meuret D. (1994), L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges, *Revue française de pédagogie*, N°109, pp. 41-64.

Meuret D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille de classes*, Rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école, n°1.

Mingat A. (1983). *Évaluation analytique d'une action Z.E.P. au Cours Préparatoire*, Les Cahiers de l'IREDU, 37, 126 p.

Mingat A. (1991). Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire, *Revue Française de Sociologie*, 32, pp. 515-549.

Moissan C., Simon J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Rapport pour le Ministère de l'Éducation nationale.

Paul J.J. (1996). *Le redoublement pour ou contre ?* Ed. ESF.

Paul J.-J., Tronçin T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, Rapport au Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, n° 14, 46 p.

Piquée C. (2001). *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement à la scolarité*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, Dijon.

Piquée C., Suchaut B. (2002). *Efficacité pédagogique d'une action d'accompagnement scolaire : l'évaluation du « Coup de pouce » de Colombes*, Rapport pour l'A.P.F.E.E., Irédu. Université de Bourgogne.

Rosenthal R.-A., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*, New York, Rinehart et Winston

Seibel C. (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention. *Revue française de pédagogie*, N°67, pp. 7-28.

Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools : A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, vol.60, n°3, pp.471-499.

Suchaut B. (1996). La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves, *L'année de la Recherche en Éducation*, pp.123-153.

Suchaut B. (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Presses Universitaires du Mirail. N°10, 2003. pp. 17-30.

Suchaut B. (2005). Un regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire, *Regards sur l'actualité*, 310, pp. 51-58

Suchaut B. (2007a). L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation. *Cahiers Pédagogiques*, n° 454, pp. 18-19.

Suchaut B. (2007b). *Accompagnement à la scolarité et réussite éducative : Intérêts et enjeux de l'évaluation*. Deuxième rencontre de l'accompagnement à la scolarité et de l'édition éducative, Université Paris X, Nanterre, 27 septembre 2007.

Tronçin T. (2005). Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité. Thèse en Sciences de l'Éducation. Dijon.