



HAL
open science

L'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire est-il vraiment de moindre qualité en éducation prioritaire ?

Roland Goigoux, Sylvie Cèbe

► To cite this version:

Roland Goigoux, Sylvie Cèbe. L'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire est-il vraiment de moindre qualité en éducation prioritaire?. B. Fouquet-Chauprade, A. Soussi. Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire, Peter Lang, pp.153-182, 2018. hal-01683287

HAL Id: hal-01683287

<https://hal.science/hal-01683287>

Submitted on 13 Jan 2018

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

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

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE AU COURS PRÉPARATOIRE EST-IL VRAIMENT DE MOINDRE QUALITÉ EN ÉDUCATION PRIORITAIRE ?

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, École supérieure du professorat et de l'éducation, Université Clermont-Auvergne, France

Introduction

Dans la synthèse de son rapport « Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? », le conseil national d'évaluation du système scolaire français (CNESCO, 2016-a) conclut que, loin de constituer une discrimination positive, l'éducation prioritaire « pourrait progressivement avoir créé de inégalités de traitement en défaveur des élèves défavorisés » (p. 33) et être « fortement associée à la dégradation du niveau des élèves » (p. 32). Les auteurs du rapport affirment notamment que « les élèves scolarisés en éducation prioritaire ne bénéficient pas d'une qualité d'enseignement identique à celle des élèves scolarisés en établissements du secteur ordinaire » (p. 14), en particulier pour le temps d'apprentissage considéré comme l'une des deux dimensions centrales dans la réussite scolaire.

Ayant initié et dirigé une vaste enquête collective sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture au début de l'école élémentaire en France, nous nous proposons ici d'examiner la validité de ces affirmations au regard des données que nous avons construites et analysées. Pour cela, nous comparerons les pratiques pédagogiques que nous avons observées dans deux contextes scolaires contrastés : dans et hors l'éducation prioritaire. Nous vérifierons si les écarts sont significatifs et dans quels cas on peut affirmer que l'enseignement dispensé aux élèves scolarisés en éducation prioritaire est différent de celui offert aux autres. Nous répondrons à plusieurs questions : au cours préparatoire, le temps alloué à l'enseignement du Français est-il inférieur en éducation prioritaire ? La nature des tâches proposées aux élèves est-elle l'indice d'exigences et d'attentes moindres ? La planification de l'enseignement et les supports d'apprentissage diffèrent-ils d'un contexte à l'autre ?

Nous analyserons aussi les progrès des élèves pour savoir si la scolarisation en Éducation prioritaire entrave ou favorise la réduction des différences de performances constatées à l'entrée au CP. Nous examinerons enfin si les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture sont moins efficaces en Éducation prioritaire qu'ailleurs lorsque l'expérience professionnelle des enseignants est comparable.

Mais nous présenterons d'abord le cadre de notre étude et, par conséquent, sa portée et ses limites. La diffusion des résultats des recherches en éducation souffre trop souvent de généralisations hâtives (Prost, 2001) ; il appartient donc aux chercheurs d'indiquer clairement le domaine de validité de leurs conclusions.

L'enquête

Un paradigme écologique : apprendre de la variété

L'enquête Lire-Écrire¹ avait pour principal objectif de décrire les pratiques pédagogiques, notamment les plus efficaces d'entre elles, dans le domaine de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire. Elle reposait sur la conviction que l'on peut apprendre de la variété des situations observées et que l'on peut fonder une épistémologie sur la recherche de régularités dans une perspective comparative et une

¹ Cette recherche a été co-financée par la direction générale des enseignements scolaires (Ministère français de l'Éducation nationale), l'institut français de l'éducation (IFé – ENS Lyon) et le laboratoire ACTé (Clermont-Université).

organisation probabiliste de la connaissance (Duru Bellat et Mingat, 1998, p. 163). Poursuivant les travaux des chercheurs qui avaient évalué l'ampleur de « l'effet-maitre » à l'école élémentaire (Attali et Bressoux, 2002), nous avons tenté d'identifier les contenus, les tâches et les formes d'enseignement les plus propices aux apprentissages des élèves à différentes périodes de l'année scolaire. Sur le plan didactique, nous voulions notamment savoir selon quelles progressions, quels dosages et quelles combinaisons ceux-ci bénéficient de manière différenciée aux divers publics d'élèves. Nous cherchions à savoir si les contenus définis dans les programmes officiels gagnaient à être enseignés de manière successive ou simultanée, de manière indépendante ou intégrée, de manière explicite ou par simple répétition. Nous nous demandions également si les pratiques efficaces partageaient des traits communs, et si oui lesquels, sans considérer a priori que ceux-ci étaient liés aux caractéristiques d'un manuel scolaire. Nous voulions enfin savoir si les facteurs d'efficacité identifiés lors des recherches expérimentales ou des recherches-actions antérieures étaient opérants en contexte naturel, c'est-à-dire en contexte non transformé par le dispositif de recherche lui-même.

Pour répondre à ces questions, nous avons construit un dispositif d'enquête qui reposait sur l'observation d'un large échantillon de maitres et d'élèves travaillant dans des contextes scolaires variés et qui respectait les exigences de scientificité qu'implique l'identification de relations causales en sciences humaines (Dumay et Dupriez, 2009).

La méthodologie et les principaux résultats de cette enquête sont disponibles en ligne (Goigoux, dir, 2016). D'autres résultats sont en cours de traitement. Une vingtaine d'articles ont été ou vont être publiés dans des revues scientifiques.

Cinq exigences méthodologiques

Sur le plan méthodologique, nous nous sommes donné cinq principales exigences (voir Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015, pour une présentation de la méthodologie).

La première consiste à appréhender les effets des pratiques en termes de « valeur ajoutée ». Pour cela, nous avons séparé les acquisitions réalisées pendant la période étudiée (le CP) de celles qui l'ont été avant. Ce sont seulement les apprentissages effectués au cours de l'année 2013-2014 qui ont été mis en relation avec les pratiques des enseignants.

Une deuxième exigence méthodologique consiste à étudier les effets des pratiques « toutes variables incluses dans le modèle égales par ailleurs » (Bressoux, 2007, p. 74). En effet, outre les pratiques enseignantes, de nombreuses variables influent sur les apprentissages et elles peuvent être liées statistiquement. Pour pouvoir séparer les effets des différentes variables susceptibles d'affecter la progression des élèves et dégager leur impact respectif, nous avons eu recours à des modèles multiniveaux (Bressoux, 2010) : à un premier niveau, nous avons contrôlé les performances initiales des élèves et leurs caractéristiques socio-démographiques, à un second niveau, les caractéristiques des classes et des enseignants.

La troisième exigence touche la description des pratiques des enseignants. Trop souvent, les variables décrivant l'action pédagogique sont basées sur les déclarations d'enseignants recueillies par questionnaires car il est difficile d'étudier une vaste population par d'autres moyens (Fijalkow et Fijalkow, 1994). La validité des résultats ainsi obtenus est faible (Sensevy, 2007) car on ne peut assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. L'observation directe est par conséquent la seule voie fiable (Arnoux, Bressoux et Lima, 2008). Appliquée sur des échantillons de classes importants, elle permet une quantification qui rend possible le contrôle statistique de certaines variables et la mise en évidence de relations causales (Jarlégan et al., 2010). Elle est cependant rarement retenue car elle requiert qu'un grand nombre d'enquêteurs soient recrutés et formés. C'est ce que nous avons réussi à faire grâce à la mobilisation des équipes de treize laboratoires universitaires (45 enseignants-chercheurs sont signataires du rapport publié en 2016).

Il faut aussi, quatrième exigence méthodologique, étudier des classes ordinaires telles qu'elles fonctionnent quotidiennement. Dans ce but, nous avons sollicité la participation d'enseignants de quatorze académies différentes auxquels nous avons demandé de ne rien changer à leurs manières de

faire habituelles. De nombreux professeurs ont répondu à cet appel : les uns souhaitaient valider les options didactiques et pédagogiques qu'ils défendaient ardemment, les autres, les plus nombreux, voulaient simplement savoir si leurs choix d'action étaient pertinents. Nous avons opéré une sélection permettant de construire un échantillon le plus divers possible sur le plan didactique. Cette diversité est attestée par un premier indice, celui du recours aux manuels d'enseignement de la lecture. Sur les 131 enseignants que nous avons observés tout au long de l'année, 91 (soit 69 %) utilisaient des manuels, 40 n'en n'utilisaient pas. Parmi les utilisateurs de manuels, 13 (soit 10 % de l'échantillon) avaient choisi une approche syllabique, 15 une approche phonique, 63 diverses approches « intégratives » (Goigoux, 2003), soit une diversité voisine de celle décrite dans une récente enquête déclarative de grande ampleur (Deauviau, 2013).

Dans la mesure où nous souhaitions comparer l'influence de techniques didactiques pratiquées par des enseignants qui les maîtrisent, nous avons exclu les débutants de notre échantillon et choisi des enseignants expérimentés ayant au moins trois ans d'expérience au cours préparatoire. Dans l'échantillon ainsi constitué, l'ancienneté professionnelle moyenne s'élève à 17,4 ans (écart-type : 7,4) dont 8,4 ans au cours préparatoire (écart-type : 5,3).

Soucieux de nous soumettre à une cinquième exigence – constituer un échantillon d'une variété de bon aloi – nous avons sélectionné des enseignants exerçant dans des zones géographiques et des contextes sociaux divers. L'échantillon d'élèves (N = 2507) qui comptait 50,3 % de filles avait une composition sociale variée, légèrement plus défavorisée que la situation nationale. 29,8 % des classes étaient implantées en Éducation prioritaire. La taille moyenne était de 22,2 élèves (respectivement 16,7% et 22,7 pour la situation nationale en 2013 ; MENESR, 2014). Enfin, 4,2 % des élèves de notre échantillon étaient en retard scolaire.

Les caractéristiques des deux échantillons EP et hors EP

Les enseignants

Les enseignants dont nous allons examiner les pratiques ont été répartis en deux sous-groupes : trente-neuf qui exercent en Éducation prioritaire (EP) et quatre-vingt-douze qui exercent en dehors (Hors EP).

Dans le tableau placé ci-dessous, on peut constater que les enseignants EP ont moins d'ancienneté que leurs collègues² mais que la différence est minime lorsqu'on s'intéresse au seul cours préparatoire. Il n'en reste pas moins que ce sont des maîtres expérimentés : plus de douze ans dans le métier et sept ans au cours préparatoire. Il sera utile de garder cette réalité à l'esprit pour la suite du raisonnement.

Tableau n°1. L'expérience professionnelle des enseignants

	Hors EP (n = 92)		EP (n = 39)		p ³
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Ancienneté dans l'enseignement (en années)	18,02	5,51	12,44	6,33	<0,001 ***
Ancienneté au cours préparatoire (en années)	8,92	7,19	7,00	4,56	0,057 *

Afin de contrôler d'éventuels biais dans la composition de l'échantillon, nous avons vérifié que les enseignants EP n'étaient pas plus motivés que leurs collègues. Pour cela, nous avons évalué leur sentiment d'auto-efficacité⁴, c'est-à-dire la croyance d'une personne en sa capacité de réussir ou non

² Il est impossible de comparer cet échantillon à la population nationale car le ministère de l'Éducation nationale ne dispose d'aucun chiffre à ce sujet pour l'école élémentaire en EP.

³ Test t de Student : *** significatif au seuil de .01 ; ** au seuil de .05 et tendancielle * au seuil de .10.

⁴ Au mois de mars 2014, nous avons proposé un questionnaire à tous les enseignants. Chacun indiquait dans quelle mesure il se sentait capable de réaliser les actes décrits par vingt items, en utilisant une échelle entre 0 et 100 (de « pas du tout capable » à « tout à fait capable »). Cinq items portaient sur la planification de l'enseignement, cinq sur

son action. On considère généralement que plus le sentiment d'auto-efficacité est fort plus les objectifs que se donne la personne sont élevés et plus son engagement dans leur poursuite est soutenu (Bandura, 2007). C'est pourquoi il est souvent considéré comme un indice de motivation.

Comme l'indique le tableau n° 2, les enseignants EP disposent d'un assez fort sentiment d'auto-efficacité professionnelle (SAEP = 73,9 %) mais il est inférieur à celui de leurs collègues hors EP (79,2 %). On ne peut donc pas penser qu'ils sont plus motivés que leurs collègues. Cette différence provient surtout de la moindre confiance qu'ils s'accordent dans le domaine de la différenciation pédagogique. Les enseignants EP doutent, plus que les autres, de savoir suffisamment : « concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage ; analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes ; aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts à fournir ; concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis ; adapter votre enseignement à la diversité des élèves ; prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves ».

Tableau n° 2. Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants

	Hors EP (n = 92)		EP (n = 39)		P
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
SAEP moyen (score sur 100, 20 items)	79,25	9,48	73,87	9,41	0,005 ***
SAEP Différenciation (sur 100, 5 items)	75,22	11,99	69,49	11,39	0,016 **

Les classes

Dans notre enquête, les effectifs des classes de l'EP n'étaient pas significativement différents de ceux hors EP (cf. tableau n° 3). Ce constat va dans le sens de celui fait par le CNESCO qui indique qu'en 2015, du CP au CM2, l'effectif moyen dans les classes d'éducation prioritaire était de 22,7 élèves, soit seulement 1,4 élèves de moins que dans les écoles hors éducation prioritaire. Ici, la différence est de 0,8 élèves ($p > 0,1$).

Si les effectifs des classes étaient voisins, les performances initiales des élèves en lecture-écriture mesurées au cours de la première semaine de septembre 2013 étaient en revanche nettement différentes : les scores étaient plus bas en EP. Mais cela ne signifiait pas que les classes étaient plus hétérogènes.

L'hétérogénéité calculée était la même dans et hors EP, c'est-à-dire que la dispersion des scores au sein des classes était identique. Les problèmes professionnels auxquels les enseignants étaient confrontés sur ce plan étaient donc voisins même si le nombre d'élèves en grande difficulté (scores inférieurs à moins un écart-type, soit environ 15 % de la population globale) était supérieur en EP.

Tableau n° 3. Effectifs des classes, niveau moyen des classes par rapport à la moyenne de l'échantillon et degré d'hétérogénéité des classes

	Hors EP (n = 92)		EP (n = 39)		P
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Effectif de la classe	23,04	2,73	22,28	2,91	0,154
Niveau de la classe (moyenne des scores des élèves de la classe, au début du CP) ⁵	0,14	0,38	- 0,40	0,36	<0,001 ***

la régulation des interactions avec les élèves, six sur l'évaluation et la différenciation et quatre sur l'autorité et la vie de la classe.

⁵ Les scores de performance sont centrés et réduits (moyenne = 0, écart-type = 1)

Hétérogénéité de la classe (moyenne des écarts des scores des élèves à la moyenne générale de l'échantillon, au début du CP)	0,90	0,17	0,90	0,22	0,953
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	------	------	-------

Sur le tableau n° 3, on constate que l'écart entre EP et hors EP, mesuré à l'entrée au CP, était de 0,54 ; autrement dit, il était supérieur à un demi écart-type, ce qui est très important. À titre d'exemple, un demi écart-type séparait deux élèves réussissant à identifier 5 items en phonologie pour l'un contre 10 (sur 24) pour l'autre ou connaissant 34 mots de vocabulaire pour l'un contre 41 (sur 60) pour l'autre.

Rappelons que le niveau initial avait été évalué dans les domaines du code (analyse phonologique, connaissance du nom des lettres, lecture de mots familiers et de pseudo-mots), de la compréhension (vocabulaire, phrases et textes entendus) et de l'écriture (prénom, mots, phrases courtes). Le niveau final avait été évalué dans les domaines du code (analyse phonologique, lecture de mots familiers et de pseudo-mots, fluence), de la compréhension (phrases et textes en lecture autonome, textes entendus) et de l'écriture (dictée, production de texte, copie). Le score global, initial ou final, a été construit en faisant la somme de chaque sous-score standardisé.

Le climat des classes et l'engagement des élèves au travail

Nous l'avons dit plus haut, notre modèle d'analyse inclut plusieurs variables pédagogiques dont les recherches antérieures ont montré l'importance (Hattie, 2009) et qu'il convenait de contrôler. Nous savions, bien sûr, que le temps offert par les enseignants pour réaliser les tâches n'est pas exactement le même que celui que les élèves passent à travailler (Crahay, 1996) mais nous savions aussi que l'écart entre les deux est d'autant plus faible que les enseignants parviennent à enrôler leurs élèves et à capter, puis à maintenir, leur attention (Hamre *et al.*, 2005). C'est pourquoi nous avons cherché à décrire le degré d'engagement des élèves dans les tâches ainsi que le climat de la classe, autrement dit la sérénité des relations entre l'enseignant et ses élèves et celles des élèves entre eux. Un climat positif, on le sait, est propice aux premiers apprentissages scolaires (NICHD, 2003 ; Pianta, 2003).

Chaque matin, au moment de la première récréation, l'enquêteur estimait le comportement moyen de la classe par rapport à ces deux dimensions à l'aide d'une échelle de Likert en 4 points allant d'une perception très négative à très positive. Sept items permettaient de caractériser le climat de classe, sept autres, l'engagement des élèves.

Tableau n° 4. Climat de classe et engagement des élèves

	Hors EP (n = 92)		EP (n = 39)		p
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Climat (score sur 4)	2,67	0,26	2,63	0,28	0,450
Engagement (score sur 4)	2,37	0,40	2,35	0,45	0,783

Nous n'avons constaté aucune différence significative sur ces deux plans entre EP et hors EP. Autrement dit, le contexte de scolarisation n'affecte pas le climat de classe et l'engagement des élèves dans les classes de cours préparatoire tenues par des enseignants expérimentés. Ce résultat est important : il rompt avec le tableau sombre touchant l'ambiance de travail dans les classes EP, tableau habituellement dressé à partir de recherches menées au collège (CNESCO, 2016-a).

Les budget-temps

Méthodologie

La principale ressource d'un enseignant – et par conséquent sa principale contrainte – est le temps dont il dispose pour instruire ses élèves. Dans le cadre légal défini par l'institution scolaire, soit 10 heures hebdomadaires pour le Français au cours préparatoire, il organise son enseignement en opérant de nombreux choix. Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons élaboré des outils permettant

d'identifier les contenus d'enseignement, leur planification, les tâches proposées aux élèves et les manières de faire des maîtres ; en d'autres termes, des outils capables de décrire les occasions d'apprendre que chaque enseignant rend possibles à travers les tâches qu'il propose à ses élèves.

Pour cela, nous avons adopté une unité d'observation correspondant à trois semaines complètes d'enseignement du lire-écrire, une par trimestre. Chaque enquêteur a ainsi observé et filmé une trentaine d'heures de séances de Français. Les observations ont été réalisées simultanément dans toutes les classes, en novembre, mars et mai ; elles ont été filmées et codées. Cet échantillonnage temporel a permis de révéler les caractéristiques des pratiques ordinaires des maîtres dans la mesure où chacun s'était engagé à ne rien changer de sa pratique habituelle. Engagement tenu au dire des enseignants impliqués.

Un des objectifs majeurs de cette étude était de mettre en relation les occasions d'apprendre proposées par les enseignants avec les performances des élèves. Dès lors, les problèmes théoriques et méthodologiques à résoudre, comme dans toutes les recherches de ce type, concernaient l'identification de ces opportunités d'apprentissage puis le choix de leur grain d'observation et d'analyse. Nous avons choisi de mesurer des durées et de le faire selon un grain moyen, celui des tâches assignées aux élèves : nous avons découpé les séances observées en unités caractérisant le travail prescrit par l'enseignant à ses élèves et, ainsi, décrit très précisément ce qu'il leur demandait de faire.

Un changement de tâche était identifié par l'enquêteur chaque fois que l'enseignant donnait un nouveau but ou modifiait les conditions pour l'atteindre. Notre description ne portait donc pas sur l'activité de chacun des élèves, mais sur celle qui était attendue par l'enseignant. Ceci nous a permis de reconstituer la durée et l'agencement temporel des tâches proposées : c'est ce que nous avons appelé leur budget-temps hebdomadaire. En résumé, nous nous sommes efforcés de qualifier avec précision ce que les élèves étaient censés faire, à la suite d'une consigne plus ou moins explicite donnée par leur professeur.

Pour parvenir à homogénéiser les découpages temporels et pour affecter chaque tâche à une catégorie préétablie, nous avons élaboré une typologie de tâches, rapportée ci-dessous (tableau n° 6). Celle-ci est structurée en trente et un types de tâches, eux-mêmes groupés en cinq grands ensembles correspondant aux domaines d'enseignement du lire-écrire à l'école : phonographie, lecture, compréhension, écriture, étude de la langue. Pour treize d'entre eux, l'enquêteur devait aussi coder la nature de l'unité linguistique sur laquelle ils portaient (lettre, syllabe, mot, phrase ou texte), afin de distinguer, par exemple, la dictée de syllabes de la dictée de phrases.

Finalement soixante-treize types de tâches différents sont distingués. Ils nous permettent d'analyser l'offre d'enseignement à quatre niveaux, de plus en plus fins :

- le budget-temps global (hors temps-morts) ;
- les ensembles de tâches (5 catégories) ;
- les tâches (31 catégories) ;
- les tâches par type d'unité linguistique (73 catégories).

Notre typologie comprend également une rubrique « Autre » pour d'éventuelles tâches inclassables et une rubrique très importante appelée « Temps-mort » réservée aux épisodes de plus d'une minute qui ne sont pas dédiés à l'enseignement de la lecture ou de l'écriture. Il peut s'agir d'une simple suspension de séance, d'une période d'attente lorsque tous les élèves ont terminé leur travail, d'une phase de relaxation, d'une mise au point disciplinaire, de la distribution de matériel... Par soustraction des temps-morts, notre méthodologie permet de mesurer avec précision la durée effective du temps de travail alloué à la lecture/écriture.

La comparaison EP versus Hors EP

L'étude des budgets-temps permet de répondre à la première question que nous avons posée en introduction : au cours préparatoire, le temps dédié à l'enseignement du Français est-il inférieur en éducation prioritaire ? Les résultats recueillis (cf. tableau n° 5) font apparaître qu'en moyenne hebdomadaire 7h 19 minutes sont consacrées au lire-écrire hors EP et 7h 29 minutes en EP. La différence

n'est pas significative. On peut donc conclure que la durée de l'offre globale d'enseignement est équivalente.

Tableau n° 5. Le budget-temps (en minutes) dédié au Lire-écrire durant les trois semaines tests

	Hors EP (n = 92)		EP (n = 39)		P
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Durée cumulée des tâches d'enseignement observées durant les trois semaines tests (novembre, mars et mai)	1316,25	270,57	1346,97	219,76	0,532

Toutefois, ce résultat global aurait pu cacher de profondes disparités dans la nature ou la répartition des tâches proposées aux élèves comme le laisse entendre le CNESCO lorsqu'il aborde la question des pratiques pédagogiques⁶. La comparaison, type de tâche par type de tâche, montre qu'il n'en est rien.

Nous avons, en effet, cumulé le temps passé à chacun des trente-et-un types de tâches au cours des trois semaines tests : le résultat est une égalité quasi parfaite entre les 39 classes de l'EP et les 92 classes hors EP. Seules les durées allouées à 3 types de tâches se distinguent significativement : les élèves de l'EP passent moins de temps que leurs camarades hors EP à lire à haute voix et à réaliser des tâches écrites en lien avec la compréhension des textes (C8), mais ils en passent plus à étudier la syntaxe (EL2). Ces écarts sont de surcroît minimes : sept minutes hebdomadaires tout au plus (en lecture à haute voix).

Tableau n° 6. Le budget-temps (en minutes) dédié à chaque type de tâche durant les trois semaines tests

Types de tâches		Hors EP (n = 92)		EP (n = 39)		P
		Moy	E-T	Moy	E-T	
PG	Phono - graphie	240,73	89,29	247,08	81,78	0,704
pg1	Étudier les phonèmes (sans écrit)	48,73	32,85	60,44	37,85	0,077 *
pg2	Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème (<i>rime</i>)	13,53	16,03	14,62	13,25	0,711
pg3	Étudier les lettres (noms ; différentes écritures ; sans valeur sonore)	15,77	19,11	14,08	16,08	0,628
pg4	Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes (CGP)	105,35	53,04	99,23	55,49	0,553
pg5	Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes	57,17	46,12	58,87	43,20	0,845
L	Lecture	309,45	92,17	296,18	96,84	0,459
l1	Lire silencieusement	61,21	36,96	61,31	35,76	0,988
l2	Reconnaître un mot entier	31,90	26,73	39,95	34,51	0,152
l3	Déchiffrer un mot	53,90	31,70	53,79	37,77	0,987
l4	Lire à haute voix	121,62	54,22	99,92	47,09	0,032 **
l5	Écouter la maîtresse / le maître lire à haute voix	40,82	29,75	41,51	31,72	0,904
EL	Étude de la langue	105,38	71,82	134,59	64,71	0,030

⁶ Le CNESCO (2016-b) a sollicité quatre contributions (Élisabeth Bautier, Denis Butlen, Monique Charles-Pézarid et Pascale Masselot, Maryse Bianco, Marie Toullec-Théry) pour identifier « les pratiques qui peuvent contribuer à ne pas assurer la réussite des élèves défavorisés socialement ». Aucune ne repose sur une comparaison entre les pratiques effectives d'enseignement dans et hors EP.

						**
e1	Lexique	37,82	39,17	43,15	28,53	0,444
e2	Syntaxe	39,93	36,79	60,15	46,10	0,009 ***
e3	Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)	27,77	28,07	31,31	31,07	0,524
E	Écriture	420,21	118,27	445,31	126,76	0,279
e1	Calligraphier	45,04	40,56	54,97	44,84	0,217
e2	Copier (avec modèle)	131,03	60,00	135,59	79,56	0,720
e3	Copier après disparition du modèle (copie différée)	8,64	16,75	11,74	13,92	0,311
e4	Écrire sous la dictée (Le maître décide des unités à écrire)	68,90	44,91	63,08	41,29	0,488
e5	Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées	38,73	42,57	32,92	32,63	0,448
e6	Produire en dictant à autrui	11,13	15,16	15,18	18,45	0,193
e7	Produire en encodant soi-même (Les élèves choisissent)	71,78	43,29	83,26	44,19	0,170
e8	Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)	16,48	19,45	19,79	21,97	0,392
e9	Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.	28,74	38,01	29,28	31,64	0,938
C	Compréhension	211,55	89,66	189,87	92,95	0,213
c1	Définir ou expliciter une intention de lecture	7,15	13,54	8,38	13,97	0,638
c2	Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses	16,42	14,55	15,56	13,50	0,753
c3	Décrire, commenter une illustration	26,71	20,78	23,85	17,10	0,450
c4	Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale	32,42	22,93	33,62	23,78	0,788
c5	Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne	23,66	23,81	26,38	16,64	0,517
c6	Rendre explicite une information implicite	7,87	12,59	7,26	11,66	0,795
c7	Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations	6,98	10,59	6,46	12,05	0,807
c8	Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension	80,11	51,77	60,97	48,62	0,050 **
c9	Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension	10,36	14,15	7,59	13,28	0,299

Une conclusion s'impose : l'offre d'enseignement n'est pas différente en éducation prioritaire si l'on examine les occasions d'apprendre offertes aux élèves. Ce résultat est d'autant plus probant que nous avons indiqué plus haut que l'engagement des élèves dans ces tâches n'était pas non plus différent. Dans notre enquête, nous ne détectons donc aucune diminution du « temps net de travail des élèves (*time on task*) » (Gauthier et Dembélé, 2004).

Ce résultat est encore plus solide si l'on considère, en référence au modèle de Smyth (1985), que notre méthodologie permet d'atteindre un haut niveau de précision conforme aux exigences des recherches internationales consacrées au temps d'enseignement (Delhaxhe, 1997 ; Chopin, 2010). Rares, en effet, sont celles qui sont basées sur des observations directes avec enregistrements chronométriques⁷. Presque toutes s'appuient sur le temps d'enseignement déclarés par les enseignants (Crahay, 2012) et mesurent des durées globales, le temps total consacré à la lecture ou aux mathématiques par exemple. Notre grain d'analyse est beaucoup plus fin puisqu'il nous permet de savoir, dans le détail, le temps

⁷ À noter aussi que les accords inter-juges ont été vérifiés à posteriori par Jérôme Riou dans sa thèse de doctorat (soutenance prévue en 2017) : ils excèdent les 80 %.

passé à travailler chaque composante du lire-écrire. Cette mesure permet d'approcher du temps effectif de travail des élèves puisque tous les temps morts ont été déduits, à l'instar des études de référence ayant appréhendé à la fois le temps d'enseignement et l'engagement des élèves (Taylor, Pearson, Peterson et al., 2003).

Nos résultats ne confortent pas non plus les hypothèses des chercheurs du réseau RESEIDA touchant les adaptations des dispositifs pédagogiques aux caractéristiques des élèves (Kherroubi & Rochex, 2004). Nous ne détectons pas le moindre sur-ajustement au niveau initial de compétences ou de sur-attention aux difficultés des élèves (Bonnéry, 2007 ; Rochex & Crinon, 2011). Nous ne trouvons pas plus en éducation prioritaire qu'ailleurs de « tâches simplifiées, morcelées, ne faisant appel qu'à des tâches cognitives de bas niveau » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 143).

Cela tient peut-être au fait que, dans ces travaux, on ne compare pas les pratiques dans et hors l'Éducation prioritaire et, surtout, que leurs auteurs n'ont pas recours à des méthodologies quantitatives. Que les phénomènes qu'ils décrivent existent est indéniable mais rien ne permet d'affirmer qu'ils sont massifs et durables, encore moins qu'ils influent sur les progrès des élèves. On ne doit pas confondre la multiplication d'études de cas – toutes réalisées dans le même cadre théorique et méthodologique – visant à affiner la description d'un phénomène, avec l'importance numérique de ce phénomène dans la réalité des pratiques pédagogiques.

La seconde explication pourrait tenir au grain d'analyse. En ayant choisi un grain moyen, celui de la nature et de la durée des tâches proposées aux élèves, nous ne pouvons pas identifier les différences de modalités d'étayage ou d'interactions maître-élèves en classe. Il est possible, par exemple, qu'il existe, dans certaines classes, une différence d'étayage de l'activité des élèves sans que la nature et la durée des tâches soient modifiées. Seules des analyses ultérieures, basées sur nos enregistrements vidéo (près de 3 000 heures), permettront de le dire. Si des différences existent, elles ne se situent pas au niveau des tâches proposées et elles n'ont pas d'influence sur la qualité des apprentissages des élèves (Goigoux, dir, 2016).

Notre conclusion est renforcée par l'étude des différentes modalités d'organisation pédagogique (cf. tableau n° 7). Là encore, on ne constate aucune différence significative. Les deux principales modalités sont équivalentes dans et hors EP : le travail en groupe-classe complet domine dans les deux contextes (3h 30 hebdomadaires environ), suivi par la réalisation de tâches individuelles (2h 34 hors EP 2h 22 en EP). Si les moyennes sont identiques, on doit noter que les écarts-types, importants dans les deux groupes, sont légèrement supérieurs en EP. Autrement la diversité des pratiques au sein de l'EP est forte ce qui rend toute conclusion générale encore plus périlleuse et hâtive.

Tableau n°7. Le budget-temps dédié au Lire-Écrire (en minutes) selon les diverses modalités d'organisation pédagogique durant les trois semaines tests (cumul des durées)

	Hors EP (n = 92)		EP (n = 39)		P
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Durée totale des tâches réalisées en collectif (classe entière)	627,88	188,12	629,49	229,31	0,967
Durée totale des tâches réalisées individuellement	463,71	189,69	424,82	220,82	0,309
Durée totale des tâches réalisées en petits groupes, ou en grand groupe + petit groupe, ou tout autre type de groupement	81,17	91,81	118,38	115,67	0,052 *

Notons que le temps alloué aux tâches réalisées en groupes est légèrement supérieur en EP (39 minutes hebdomadaires en EP contre 27 minutes hors EP) mais la différence n'est que tendancielle ($p = 0,052$). C'est surtout le travail en petits groupes homogènes (une vingtaine de minutes par semaine), présenté par les maîtres comme une modalité de différenciation, qui explique cette différence. Nous pouvons supposer que ce phénomène est lié à la surreprésentation des élèves en grande difficulté (< 1 écart-type)

en éducation prioritaire.

La planification de l'étude du code

Methodologie

Une autre de nos questions de recherche portait sur les différentes modalités de planification de l'étude des correspondances entre les lettres et les sons (les CGP : correspondances graphophonologiques). Nous voulions savoir si un enseignement explicite, systématique et précoce du décodage facilitait l'apprentissage initial de la lecture-écriture

Sur le plan méthodologique, notre recueil de données n'a porté que sur les dix premières semaines de l'année scolaire sachant que les choix initiaux des maîtres déterminent fortement leurs activités ultérieures et influencent durablement la qualité des apprentissages des élèves (INSERM, 2007).

Nous avons donc dressé un inventaire précis des correspondances graphèmes-phonèmes que les maîtres enseignaient de manière explicite au cours des neuf premières semaines de l'année scolaire (consultation du manuel utilisé, des fiches de préparation des maîtres, des traces écrites présentes dans les cahiers des élèves, des affichages, etc.). Pour homogénéiser le recueil, nous avons élaboré une grille constituée des 63 principales paires de correspondances graphophonologiques du Français (p. ex. an (am) ↔ [ã] représente une paire) et des 12 lettres muettes (p. ex. le p de loup). Cette technique nous a permis de rendre compte de toutes les approches didactiques, phonémiques ou graphémiques (Krick, Reichstadt et Terrail, 2007).

L'inventaire réalisé dans les 131 classes nous a permis de décrire deux principales caractéristiques des programmations :

- leur tempo, c'est-à-dire le nombre de correspondances graphophonologiques étudiées en 9 semaines (analyse de la vitesse d'avancée dans le programme);
- leur rendement effectif, c'est-à-dire la part des textes proposés aux élèves en dixième semaine qui est déchiffrable par eux (analyse des supports d'enseignement).

Nous avons donc pu comparer les supports et les planifications des enseignants hors et dans l'éducation prioritaire et savoir s'il existait sur ce point des différences de traitement ou des ajustements aux différences initiales.

Pour examiner un éventuel effet-manuel, nous avons recensé ceux qui étaient utilisés et nous les avons classés pour créer une variable catégorielle utilisable dans notre modèle statistique. Notre objectif était d'identifier les liens entre le choix du manuel, la planification de l'étude du code et les pratiques effectives des enseignants.

Le classement réalisé distingue deux ensembles de manuels selon que leurs auteurs proposent :

- une approche intégrative : les auteurs incitent à combiner étude explicite et systématique des correspondances graphophonologiques, écriture et production de textes, compréhension de textes et acculturation. Leur démarche repose sur l'étude d'albums de jeunesse, intégrés ou non dans le manuel, parfois raccourcis et souvent découpés en épisodes. Leurs auteurs visent la construction d'un univers culturel et sont à la recherche d'interactions entre compréhension des textes et étude du code. Ils proposent souvent des lectures de textes documentaires en parallèle.

- une approche centrée sur l'étude du code alphabétique qui regroupe l'approche phonique (basée sur l'enseignement des correspondances phonographiques en partant du phonème) et l'approche syllabique (basée sur un enseignement explicite des correspondances graphophonologiques en partant des graphèmes). L'approche syllabique exclut tout recours à la mémorisation de mots entiers et ne propose aux élèves que des phrases constituées de graphèmes préalablement étudiés.

Les comparaisons

Les données recueillies, présentées dans le tableau n° 8, nous permettent de répondre aux questions relatives à la planification et aux supports.

Tableau n° 8. Planification de l'étude du code phonographique et caractéristiques des textes supports d'apprentissage

	Hors EP (n = 92)		EP (n = 39)		P
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Moyenne des tempos	11,46	3,97	11,31	4,91	0,855
Moyenne des rendements effectifs	41,89	14,57	43,91	14,68	0,470

Les planifications de l'étude du code ne diffèrent pas selon les contextes : les enseignants de l'EP étudient les correspondances phonographiques à la même vitesse que ceux qui exercent hors EP. Leurs supports d'apprentissage ne présentent pas non plus de différences notables : ils ne sont ni plus, ni moins déchiffrables par les élèves. Là encore, la variété intra-groupe est beaucoup plus forte que la variété inter-groupe.

Le choix de manuels ne fait pas non plus apparaître de différence significative (tableau n° 9). Si les enseignants EP sont un peu plus nombreux à travailler sans manuel cette différence n'est pas significative. Lorsqu'ils renoncent à un manuel, c'est aux manuels intégratifs qu'ils renoncent, pas aux manuels centrés sur le code dont l'usage est stable. L'hypothèse du réseau RESEIDA selon laquelle les maîtres de l'EP utiliseraient plus de manuels centrés sur l'étude du code car ils privilégieraient les apprentissages cognitifs de bas niveaux ne se vérifie pas.

Une étude plus fine des usages des manuels révèle que les maîtres de l'EP n'ont pas plus que les autres recours à des textes qu'ils rédigeraient eux-mêmes pour s'adapter à leur public. Ils font seulement un usage plus intensif des photocopies d'extraits d'albums de littérature de jeunesse.

Tableau n°9. L'usage des manuels

Enseignants	Hors EP (n = 92)	EP (n = 39)	p
Sans manuel	27,2 %	38,5 %	0,430
Avec manuels intégratifs	53,3 %	43,6 %	
Avec manuels centrés sur l'étude du code	19,6 %	17,9 %	

Note : la mesure d'association est un χ^2 .

Notre bilan est donc sans ambiguïté : nous n'avons trouvé aucune différence significative, dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, entre les pratiques des enseignants œuvrant en CP dans l'Éducation prioritaire ou en dehors.

Cela ne signifie pas qu'il n'y a aucune différence. Notre grain d'analyse, moyen, n'était peut-être pas assez fin pour les saisir. Nous ne pourrions le savoir que lorsque nous aurons terminé les analyses des interactions verbales (en cours) que nos enregistrements vidéo rendent possibles.

Cela ne signifie pas non plus que les élèves progressent de la même manière comme nous allons le montrer dans le paragraphe suivant.

Les performances et les progrès des élèves

Au cours préparatoire

Après avoir évalué les élèves à l'aide d'une dizaine d'épreuves à chaque étape (au début du CP, à la fin du CP et la fin du CE1), nous avons construit des scores de performance qui reflètent leurs compétences dans le domaine de l'écriture, de la compréhension des textes et de la maîtrise du code alphabétique, les trois objectifs principaux du cours préparatoire dans le domaine du Lire-Écrire.

Les calculs présentés dans le tableau n° 10 concernent les 2395 élèves (1746 élèves hors EP et 646 en EP) pour lesquels nous disposons de toutes les informations nécessaires : leurs caractéristiques socio-démographiques et leurs résultats à toutes les épreuves. Ils permettent de comparer les performances

moyennes des élèves entre le début et fin de CP selon leur contexte de scolarisation.

Tableau n° 10. Les performances⁸ des élèves au début et à la fin du CP selon leur contexte de scolarisation (N = 2395)

Performances	Hors EP (N =1746)		EP (N =649)		p
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Début du CP	+ 0,193	0,938	- 0,292	0,931	<0,001 ***
Fin du CP	+ 0,190	0,855	- 0,132	0,888	<0,001 ***

À l'entrée au CP, l'écart de performance entre les deux sous-groupes (EP < hors EP) est presque égal à un demi écart-type (0,485) (tableau n° 10). Ce résultat corrobore les données ministérielles. Même si l'étude de la DEPP (2013) montre que les écarts entre EP et hors EP se sont réduits entre 1997 et 2011, ils demeurent importants à l'entrée au cours préparatoire.

À la fin du CP cependant, l'écart se réduit (seulement 0,322 écart-type contre 0,485 au début) et la différence est significative (cf. tableau n° 11). Entre le début et la fin de l'année de cours préparatoire, les élèves de l'EP se rapprochent de la moyenne de l'échantillon. On peut conclure que le cours préparatoire joue un rôle compensatoire même si la différence de performance entre les deux groupes reste importante.

Tableau n°11. Comparaison des écarts entre les performances des élèves au début et à la fin du CP selon leur contexte de scolarisation [test de Student et test de Student pour séries appariées]

Performances	Hors EP (N = 1731)			EP (N = 646)			p (EP / hors EP)
	Moyenne	Écart-type	p	Moyenne	Écart-type	p	
Différence entre la fin et le début du CP	-0,003	0,709	0,846	+0,161	0,769	<0,001	<0,001 ***

Ce résultat laisse entendre que des pratiques pédagogiques identiques appliquées à des publics différents pourraient avoir un effet différent. Cet effet cependant n'a pas la même intensité dans tous les domaines : il est plus fort pour l'étude du code alphabétique qu'en compréhension (ces différences sont statistiquement significatives, cf. Goigoux, dir, 2016). À la fin du CP, les écarts dans le domaine de la maîtrise du code (8 % en moyenne) sont moindres que dans le domaine de la compréhension en lecture autonome (14,2 % en moyenne). Pour être plus précis encore, dans le domaine du code, on peut distinguer trois sous-domaines : à la fin du CP, l'écart EP/hors EP en décodage de pseudo-mots ou de mots familiers isolés (en temps limité) est de 4,8 % alors qu'il est de 7,5 % en phonologie et de 12,2 % en fluence⁹ (nombre de mots correctement lus en contexte en une minute).

En compréhension de textes entendus (textes enregistrés, lus à haute voix par l'adulte), domaine que nous avons identifié comme le parent pauvre de la pédagogie au cours préparatoire, l'écart ne se réduit pas : les performances des élèves EP sont inférieures à celles des élèves hors EP dans les mêmes proportions au début et à la fin de l'année (20,8 % et 20,7 % de réussites de moins). L'influence des contextes éducatifs familiaux des élèves n'est pas contrebalancée par la pédagogie dans ce champ de compétences très sensible aux pratiques langagières et culturelles familiales.

⁸ Les scores de performance ont été centrés et réduits, ce qui signifie qu'à chaque étape la moyenne de notre échantillon a été ramenée à 0 et l'écart-type à 1.

⁹ Ce qui signifie, par exemple, qu'à la fin du cours préparatoire, les élèves de l'éducation prioritaire lisent en moyenne 36,4 mots à la minute contre 41,5 mots pour leurs camarades hors EP.

Au cours élémentaire première année

Nous avons étudié si la réduction des écarts, amorcée au CP, perdurait au CE1. Nous avons constaté qu'il n'en est rien, bien au contraire, les écarts se creusent de nouveau (cf. schéma n°1).

Comme dans tous les suivis longitudinaux, nous avons perdu des élèves entre la fin de CP et la fin du CE1 : nous avons donc repris tous nos calculs avec les 1994 élèves restant en fin de CE1 (1484 hors EP et 510 en EP).

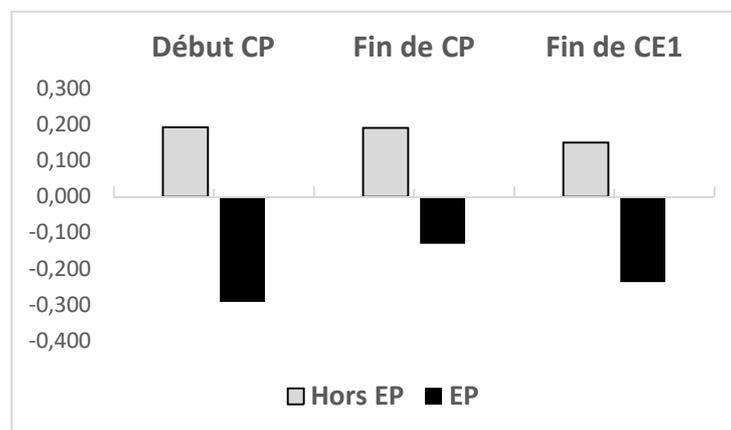


Schéma n°1. Synthèse des performances moyennes des deux groupes d'élèves (EP et hors EP) aux trois étapes (début et fin de CP, fin de CE1) (N = 1994)

Tableau n° 12. Comparaison des écarts entre les performances des élèves aux trois étapes (début et fin de CP, fin de CE1) selon leur contexte de scolarisation

Performances	Hors EP (N =1484)			EP (N = 510)			P (EP / hors EP)
	Moyenne	Écart- type	p	Moyenne	Écart- type	p	
Différence entre la fin du CE1 et la fin du CP	-0,073	0,571	<0,001 ***	-0,158	0,607	<0,001 ***	0,004 ***
Différence entre la fin du CE1 et le début du CP	-0,064	0,798	0,002 ***	0,031	0,856	0,451	0,029 **

[N = 1994 ; tests de Student et test de Student pour séries appariées]

Entre la fin du CP et la fin du CE1, les élèves de l'EP s'éloignent à nouveau de la moyenne de l'échantillon et reviennent à une position relative qui n'est plus significativement différente de leur position initiale.

Pourquoi ? Difficile de le savoir dans la mesure où nous n'avons pas observé les pratiques des enseignants de cours élémentaire, mais nous pouvons avancer une hypothèse congruente avec les résultats précédents. Lorsqu'au CE1 les compétences linguistiques, socialement très marquées, deviennent plus déterminantes, le rôle compensatoire de la pédagogie faiblit, surtout si celle-ci accorde peu de place à l'enseignement de la compréhension comme nous l'avons exposé ailleurs (Bishop, Cèbe et Piquée, 2015).

Conclusion

La réduction des écarts constatée au CP ne signifie pas que les enseignants exerçant en Éducation prioritaire sont plus efficaces que les autres. Les statistiques descriptives que nous venons de présenter n'ont pas été réalisées « toutes choses étant égales par ailleurs » et elles ne doivent pas être confondues avec les statistiques inférentielles qui, seules, permettent d'interroger les relations causales.

Ces statistiques, absentes ici, sont présentées dans notre rapport de recherche (Goigoux, dir, 2016) et

elles ont été affinées récemment (Jarlégan, Piquée, Fontanieu et Goigoux, accepté). Elles nous ont permis d'établir l'absence d'effet de la scolarisation en éducation prioritaire sur les performances finales des élèves. Elles confirment que les progrès des élèves mesurés par les écarts à la moyenne des effets sont les mêmes, toutes choses étant égales par ailleurs, dans et hors l'éducation prioritaire. Autrement dit, les enseignants de l'éducation prioritaire ne sont ni plus, ni moins efficaces que leurs collègues¹⁰.

Sur ce point encore, les affirmations du CNESEO doivent donc être nuancées et gagneraient à être accompagnées de l'énoncé de leurs limites de validité selon les niveaux d'enseignement considérés, les disciplines étudiées et les caractéristiques des enseignants exerçant en éducation prioritaire.

En lecture-écriture, au cours préparatoire, on ne peut pas laisser dire que « les élèves scolarisés en éducation prioritaire ne bénéficient pas d'une qualité d'enseignement identique à celle des élèves scolarisés en établissements du secteur ordinaire ».

Nos résultats sont contextualisés et leur portée est limitée : ils ne concernent qu'un niveau de la scolarité, une seule discipline, enseignée par des maîtres expérimentés. Mais ils sont suffisants pour mettre en garde contre toutes les généralisations hâtives et peuvent inciter à poursuivre la réflexion sur la gestion des ressources humaines dans l'éducation prioritaire et sur l'intérêt d'y attirer ou de stabiliser des enseignants expérimentés.

Bibliographie

- Arnoux, M., Bressoux, P. & Lima, L. (2008). Pratiques d'enseignement de la lecture au CP et acquisitions des élèves, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 19, 119-140.
- Attali, A. & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HCEE.pdf>.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonnéry, S., (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bressoux, P. (2007). « L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation ». *Éducation et didactique*, 1(2), 71-86.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Bishop, M.-F., Cèbe, S. & Piquée, C. (2016). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré, modalités et inégalités territoriales. *Repères*, 52, 15-38.
- Chopin, M.-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, n° 170, 87-110.
- CNESEO (2016-a) Inégalités sociales et migratoires : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? Dossier de synthèse, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf
- CNESEO (2016-b). Inégalités sociales et migratoires : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? Rapport scientifique, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/10/1610927_Rapport_Cnesco_Inegalites-4.pdf
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

¹⁰ Nos modèles multiniveaux ont permis d'élaborer la liste des 131 classes de l'échantillon ordonnées en fonction de leur efficacité moyenne, à caractéristiques et niveau initial des élèves donnés pour chacune des variables dépendantes. Même si les écarts ne sont pas toujours considérables, ces modèles permettent de repérer les classes qui se distinguent significativement et d'extraire celles qui s'avèrent les plus et les moins efficaces de l'échantillon pour chacune des épreuves administrées. Parmi les 22 classes significativement moins efficaces que les autres, on en trouve 6 en EP et, parmi les 18 les plus efficaces, on en trouve 5 en EP.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (accepté). L'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire est-il vraiment de moindre qualité en éducation prioritaire ? In B. Fouquet-Chauprade & A. Soussi (Eds), *L'éducation prioritaire*. Peter Lang.

Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.

Deauviau, J. (2013). *Rapport de recherche. Lecture au CP : un effet-manuel considérable*. En ligne : http://www.sciences-sociales.ens.fr/IMG/pdf/rapport_enquete_lecture_deauviau.pdf

Delhaxe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 118, 106-125.

Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck université.

Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1998). Vérification et falsification dans la recherche en éducation. In C. Hadji & J. Baillé, *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance ». La démarche de preuve en 10 questions* (pp. 161-190). Bruxelles : De Boeck.

Fijalkow, J. & Fijalkow, É. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux, *Revue Française de Pédagogie*, 107, 25-42.

Gauthier, C. & Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation - Revue des résultats de recherche*, EFA Global Monitoring Report, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf>

Goigoux, R. (2003). Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Note de synthèse pour la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire organisée par le PIREF (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche). <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>

Goigoux, R., Jarlégan, A. & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques de l'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactique*, 19, 33-55.

Goigoux, R. (Dir.) (2016). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. *Rapport de recherche remis à Madame la directrice générale de l'enseignement scolaire (DGESCO-MENESR), Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Hamre, B.-K. & Pianta R.-C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of School failure ? *Child Development*, 76, p. 949-967.

Hattie, J. (2008). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New-York : Routledge.

Jarlégan, A., Tazouti, Y., Fliellera, A., Kerger, S. & Martin, R. (2010). Les interactions individualisées maître-élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg. *Revue Française de Pédagogie*, 173, 67-84.

Jarlégan, A., Piquée, C., Fontanieu, V. & Goigoux, R. (accepté). Efficacité et équité dans l'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, *Revue française de pédagogie*.

Kherroubi, M. & Rochex, J.-Y. (2004) La recherche en éducation et les ZEP en France. Deuxième partie : apprentissage et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.

Krick G., Reichstadt J. & Terrail J.-P. (2007). *Apprendre à lire : la querelle des méthodes*. Paris : Gallimard

MENESR, Ministère de l'Éducation nationale (2014). *Repères et Références statistiques*. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/7/DEPP_RERS_2014_344047.pdf

NICHHD (National Institute of Child Health and Human Development) (2003). Social functioning in first grade : Prediction from home, child care and concurrent school experience. *Child development*, 74, p. 1639-1662.

Pianta, R. (2003). *Successful Kindergarten Transition*. Baltimore : Paul H. Brookes.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (accepté). L'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire est-il vraiment de moindre qualité en éducation prioritaire ? In B. Fouquet-Chauprade & A. Soussi (Eds), *L'éducation prioritaire*. Peter Lang.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Prost, A. (2001). Pour un programme stratégique de recherche en éducation. Rapport remis à MM. les ministres de l'Education Nationale et de la Recherche.

<http://media.education.gouv.fr/file/93/4/5934.pdf>

Sensevy, G. (Dir.) (2007) *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La Lecture et les Mathématiques au Cours préparatoire*. Rapport de Recherche pour le Programme Incitatif de Recherche en éducation et Formation (PIREF). Paris, Ministère Jeunesse, Éducation, Recherche.

Smyth, W. (1985). Time and school learning. In T. Husén (dir.), *International encyclopedia of education* (pp. 5265-5272). Oxford : Pergamon Press.

Taylor, B., Pearson, D., Peterson, D. & Rodriguez, M. (2003). Reading Growth in High-Poverty Classrooms: The Influence of Teacher Practices That Encourage Cognitive Engagement in Literacy Learning. *The Elementary School Journal*, 104(1), 3-28.