

L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs

Communication aux 2^{èmes} rencontres nationales sur l'Accompagnement

St Denis, 4 et 5 avril 2009

Bruno Suchaut

Irédu-CNRS et Université de Bourgogne

La question de l'aide à la scolarité des élèves n'a jamais été autant présente dans le paysage éducatif français, elle s'est posée avec de plus en plus de pertinence depuis le début des années quatre-vingt, parallèlement à l'évolution du système éducatif et de sa population scolaire. Les parcours ont gagné en homogénéité (moins de redoublements, orientations plus tardives) pour une population, de fait, plus hétérogène. Il est alors apparu nécessaire pour garantir un niveau d'éducation minimal à tous les élèves, en respectant le principe d'équité, de développer des formes d'aide en complémentarité du fonctionnement scolaire classique. Du point de vue de la politique éducative, les formes de l'aide peuvent globalement se distinguer selon deux logiques. Une première logique est basée sur les moyens supplémentaires qui peuvent être alloués à une population d'élèves particulière, censée devoir bénéficier d'un appui. Ces moyens se concrétisent majoritairement par des ressources additionnelles en heures ou en enseignants, ce qui conduit à des taux d'encadrement plus avantageux et à des utilisations spécifiques de ces ressources pour des actions ciblées. La politique initiée avec les zones d'éducation prioritaire au début des années quatre-vingt, puis relancée en 2006 avec les réseaux d'éducation prioritaire en est une illustration. Une seconde logique vise à apporter cette aide aux élèves uniquement par des changements dans les pratiques et les relations pédagogiques. Cette distinction de base recouvre toutefois une réalité plus complexe dans la mesure où la première logique (attribution de moyens supplémentaires) est souvent associée à la seconde (transformation du cadre pédagogique). Pour ajouter de la complexité à cette distinction, il convient aussi de prendre en compte la politique récente de développement et de généralisation de l'accompagnement éducatif, via des dispositifs complémentaires à l'école qui se rapportent parfois aux deux logiques énoncées précédemment.

A l'heure où la qualité de l'école française fait débat, et dans un contexte politique de réforme dans l'Education nationale, il peut être utile de porter un regard objectif sur les dispositifs d'aide en tendant d'en réaliser une typologie, en décrivant leurs principes et en dégagant leurs effets avérés ou attendus sur les élèves. Il semble en effet que la réponse institutionnelle actuelle en termes d'amélioration de la qualité de l'école se traduit principalement par une logique de développement et de diversification des dispositifs d'aide aux élèves. Dans cette

perspective d'amélioration de la qualité de l'école et de réduction des inégalités, il est légitime, sur la base de résultats de la recherche en éducation, de réfléchir à la pertinence de cette politique et d'envisager éventuellement de nouvelles perspectives pour répondre aux besoins des élèves. Les objectifs des dispositifs d'aide visent globalement l'amélioration de la scolarité des élèves, celle-ci pouvant s'apprécier notamment en termes de résultats visibles sur les acquisitions de compétences et de connaissances. Il est alors nécessaire de rappeler dans un premier temps quelques éléments factuels sur la qualité des apprentissages des élèves dans notre pays, en termes de niveau moyen, mais aussi et surtout en termes d'écart entre les élèves. C'est en effet ces derniers indicateurs qui peuvent nous renseigner objectivement sur l'importance de la population visée en priorité par les dispositifs d'aide.

La qualité de notre école et son évolution dans le temps peut déjà s'appréhender globalement à travers les évaluations internationales qui permettent de situer notre pays dans un contexte géographique large. Les enquêtes PISA¹ et celles de l'IEA² (PIRLS³ notamment) nous donnent une idée de l'évolution du classement de notre pays au cours d'une période récente (Bydanova, Mingat, Suchaut, 2009). Le tableau suivant (tableau 1) indique pour différentes enquêtes réalisées au niveau primaire (4^{ème} année de l'école élémentaire) et pour les élèves âgés de 15 ans, le score moyen de la France dans le domaine de la lecture ainsi que la proportion d'élèves correspondant au plus bas niveau de compétences sur l'échelle des scores. Les enquêtes internationales fournissent en effet des critères hiérarchisés de performances, les élèves n'atteignant le score relatif au critère le plus bas de l'échelle pouvant être considérés comme ne maîtrisant pas les acquis de base exigés au niveau d'enseignement considéré. Ces enquêtes internationales concernent d'une part un nombre très variable de pays, et, d'autre part, des pays qui peuvent être très différents du point de vue de leur contexte économique. Pour ces raisons, le classement de la France présent dans le tableau 1 est établi sur la base de pays comparables au nôtre sur le plan économique et, si possible, présents simultanément dans le plus grand nombre d'enquêtes (soit 18 pays pour l'enquête Reading Literacy, 12 pays pour PIRLS 2001, 15 pour PIRLS 2006 et 22 pays pour les enquêtes PISA). En ce qui concerne les scores, ceux-ci sont à interpréter en fonction de la moyenne de 500 qui constitue une norme statistique classique dans les enquêtes de ce type.

¹ Programme for International Student Assessment.

² International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

³ Progress in International Reading Literacy Study

Tableau 1 : Indicateurs internationaux de résultats en lecture pour la France

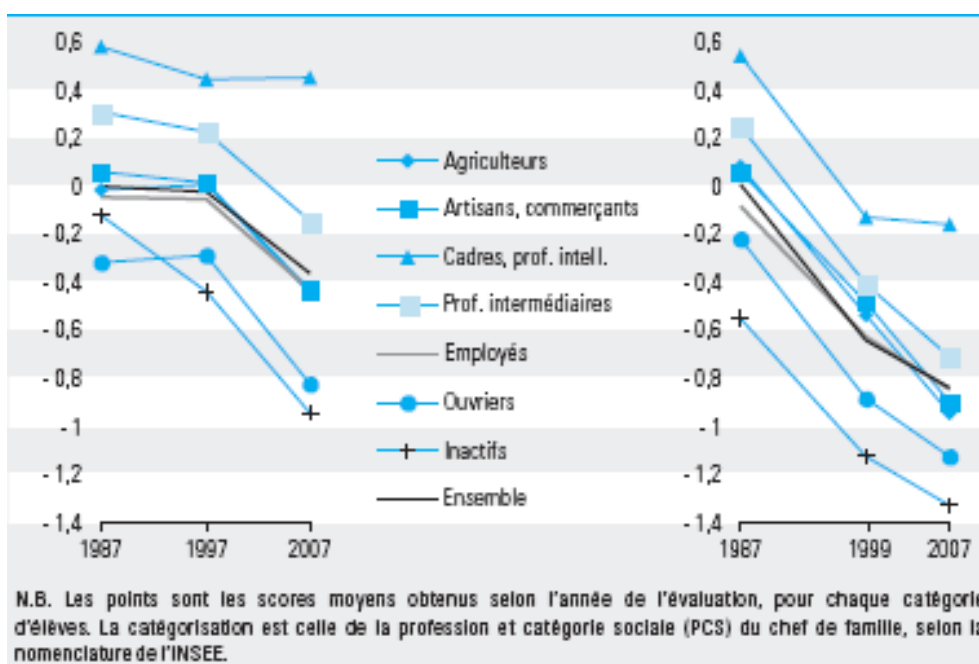
Enquêtes	Score	Rang	Pourcentage d'élèves faibles
Reading Literacy (I.E.A.) (1990)	531	4 ^{ème}	-
PIRLS 2001	525	9 ^{ème}	5
PIRLS 2006	522	12 ^{ème}	4
PISA 2000	505	11 ^{ème}	4,2
PISA 2003	496	13 ^{ème}	6,3
PISA 2006	488	15 ^{ème}	8,5

Il apparaît clairement, qu'en termes de score et de classement, les écoliers français se situent en moins bonne position à l'heure actuelle, qu'il y a une dizaine d'années. L'enquête de l'I.E.A. plaçait même la France dans les premiers rangs du classement international, alors que dans les dernières enquêtes, notre système éducatif occupe une position très moyenne et certains pays, beaucoup moins développés sur le plan économique, obtiennent des résultats plus élevés. Si l'on considère le pourcentage d'élèves faibles dans le domaine de la lecture, cet indicateur a tendance à évoluer défavorablement depuis les années 2000 bien qu'il reste dans la moyenne des pays dans les différentes enquêtes considérées. Il reste que certains pays, comme la Nouvelle-Zélande, le Canada, l'Irlande, les Pays-Bas et surtout la Finlande affichent ont une population d'élèves faibles très peu nombreuse.

Des études nationales spécifiques permettent d'avoir une idée plus précise de l'évolution du niveau des élèves, mais celles-ci demeurent rares du fait de la méthodologie particulière à mettre en place pour effectuer la comparaison temporelle. Une enquête récente de la D.E.P.P.⁴ (M.E.N., 2008) fournit des éléments fiables sur l'évolution des connaissances des élèves en français et en mathématiques à 20 ans d'intervalle en fin d'école primaire (classe de CM2). Les résultats de cette étude débouchent sur plusieurs constats. En premier lieu, il est clair que le niveau moyen des élèves a nettement baissé dans les deux disciplines, surtout au cours de ces dix dernières années. Cette baisse de niveau correspond à plus de 35% d'écart-type des scores en français et à plus de 80% en mathématiques, ce qui est loin d'être négligeable. Un second constat concerne l'augmentation de la dispersion des scores au cours de ces 20 dernières années. Cette plus grande hétérogénéité étant due principalement au fait qu'il y a davantage d'élèves faibles en 2007 qu'il pouvait il y en avoir en 1987. En prenant comme référence le score correspondant au premier décile en 1987 (soit par définition, 10% des élèves), on relève en 2007, 21% d'élèves en français et 32% en mathématiques. En d'autres termes cela peut signifier qu'il y a en 2007, trois fois plus d'élèves faibles en mathématiques (et deux fois plus en français) qu'en 1987. Enfin, un troisième constat est l'accentuation des

⁴ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

inégalités de performances entre élèves, les écarts entre garçons et filles, ainsi qu'entre élèves à l'heure et en retard scolaire ont sensiblement augmenté pendant la période considérée (alors que la proportion d'élèves en retard à l'école primaire a peu évolué entre 1997 et 2007). Mais la variable la plus discriminante pour expliquer l'accroissement des écarts entre les élèves est l'origine sociale comme le montre le graphique suivant (graphique 1).



Graphique 1 : Écarts de performances entre élèves selon l'origine sociale entre 1987 et 2007

Source : M.E.N., D.E.P.P., 2008

En français, l'allure des courbes indique une baisse des performances (la référence étant le score de 1987) ces 10 dernières années, mais cette baisse ne touche pas les élèves des catégories sociales les plus favorisées (cadres et professions intellectuelles). En mathématiques, la baisse concerne toutes les catégories sociales entre 1987 et 1999, mais sur la dernière période (de 1999 à 2007), les enfants des catégories favorisées échappent à la tendance observée pour tous les autres groupes sociaux. On notera pour les deux disciplines, les écarts très importants entre catégories sociales extrêmes pour l'année 2007. Ainsi, la différence de scores entre enfants de cadres et enfants d'inactifs se chiffre à 1,6 écart-type en français. Cet accroissement des inégalités sociales de réussite peut aussi être constaté pour les élèves plus âgés sur la base des enquêtes PISA. Pour terminer ce bilan, nous pouvons aussi mobiliser les résultats des dernières évaluations nationales administrées dans les classes de CM2 qui permettent de distinguer les élèves en fonction de taux de réussite. Ainsi, les élèves qui obtiennent moins de 20% de réussite à l'épreuve de français ont des acquis considérés

comme insuffisants et devraient bénéficier d'une aide spécifique selon le discours officiel. En mathématiques, la même population obtient un score inférieur à 13% de réussite. Sur l'ensemble des données disponibles au niveau du pays, la proportion d'élèves en difficulté et ayant besoin d'une aide se chiffre à 7% en français et à 15% en mathématiques. Il existe évidemment de fortes disparités sur le territoire : entre académies, entre départements et entre écoles. A titre d'illustration, le taux d'élèves très faibles en Seine St Denis est respectivement de 12% et de 24% en français et en mathématiques ; dans l'académie de la Guadeloupe, les chiffres sont de 17% et de 32% alors que pour l'académie de Paris c'est seulement 4% des élèves en français et 10% en mathématiques qui éprouvent de grandes difficultés. Les différences entre écoles renvoient très certainement à des différences beaucoup plus fortes et laissent présager que dans certains lieux, une forte proportion d'élèves aurait besoin d'une aide particulière, toujours en fonction des mêmes critères retenus dans l'évaluation nationale.

Ces éléments sur l'évolution de la qualité de l'école vont dans le même sens et justifient bien que la problématique de l'aide aux élèves soit au cœur de la politique éducative actuelle. La question est alors de savoir comment permettre à tous les élèves d'acquérir les compétences attendues en fin de cycle. D'autres indicateurs pourraient également être mobilisés pour caractériser la difficulté scolaire, avec plusieurs constats à prendre en considération : i) la difficulté scolaire s'installe tôt dans les parcours des élèves (Caille, Rosenwald, 2006), ii) le système éducatif est relativement impuissant à réduire cette difficulté, iii) l'évolution temporelle des apprentissages des élèves est dépendante de facteurs sociaux (Suchaut, 2003a), mais aussi des ressources cognitives individuelles (Barrouillet, Camos, Morlaix, Suchaut, 2008).

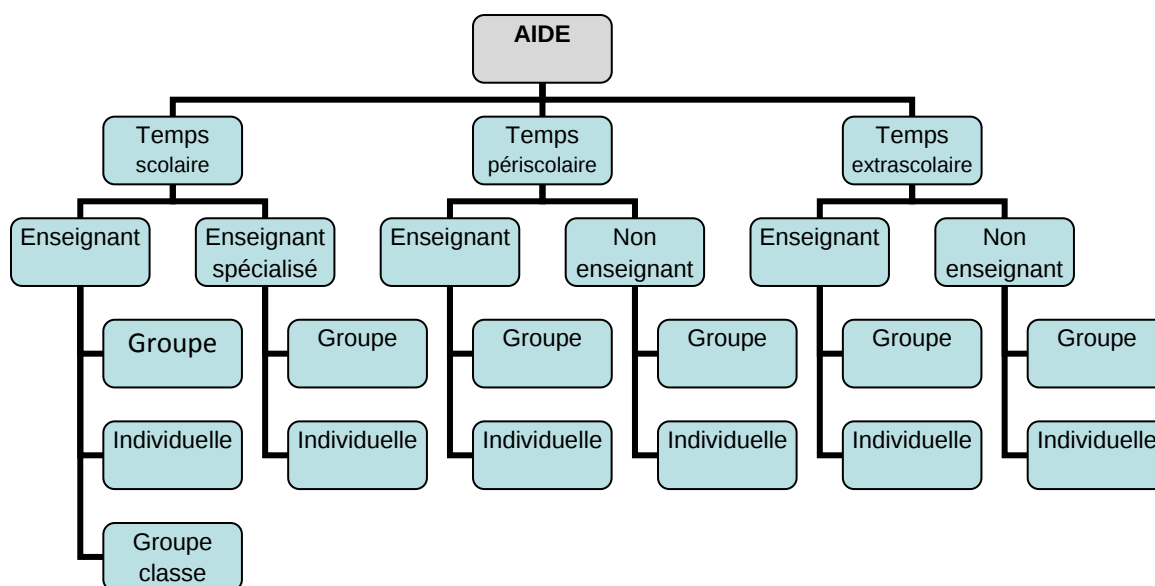
Si, sur la base des résultats qui viennent d'être exposés, il est clair que le besoin d'aide se justifie pour une partie de la population scolaire, il est utile d'examiner comment la réponse à ce besoin se décline concrètement pour les bénéficiaires. Cela est d'autant plus important que le système éducatif a beaucoup évolué en ce qui concerne la prise en compte de la difficulté scolaire au cours de ces dernières années. On peut grossièrement distinguer deux aspects de cette évolution, le premier pouvant être considéré comme quantitatif, le second comme qualitatif. Au niveau quantitatif, c'est la mobilisation de ressources financières supplémentaires qui est censée pouvoir réduire l'échec scolaire. Concrètement, l'aide s'appuie alors majoritairement sur des taux d'encadrement plus favorables dans les écoles ou sur des prises en charge en petits groupes (politique d'éducation prioritaire, expérimentation des CP allégés, stages de remise à niveau, tutorat...). Au niveau qualitatif, c'est via le changement des pratiques et de l'organisation pédagogique que l'aide prend place au sein de l'école et de

la classe (politique des cycles, P.P.R.E⁵). Enfin, des actions d'aide spécifiques aux élèves se rattachent simultanément à ces deux aspects en mobilisant à la fois des moyens et des pratiques spécifiques ; c'est le cas des RASED (réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) et d'une certaine manière de l'aide personnalisée qui mobilise des ressources spécifiques en temps.

Mais, la question de l'aide aux élèves a surtout évolué avec le développement de dispositifs que l'on peut globalement réunir sous le terme « d'accompagnement à la scolarité » et qui prennent place sur le temps périscolaire. Un éventail très large de dispositifs d'aide est actuellement proposé et organisé par les collectivités locales et les structures associatives. Plus récemment, avec la généralisation de l'accompagnement éducatif, c'est le système éducatif lui-même, avec ses propres ressources, qui institutionnalise cette nouvelle forme d'aide à la scolarité des élèves en complément du fonctionnement ordinaire de l'école. En outre, l'offre privée, qui est en plein essor avec le développement des cours particuliers, vient compléter cet éventail offert aux élèves et aux parents. L'ensemble de ces dispositifs fait qu'à l'heure actuelle il n'est pas aisé d'identifier leur spécificité, leur complémentarité et leur articulation avec la relation pédagogique classique qui se joue au sein de la classe entre l'enseignant et ses élèves.

La distinction précédente renvoie également à une autre, complémentaire, qui est liée aux objectifs de ces dispositifs ; même s'ils visent tous, d'une façon ou d'une autre, la réussite éducative, ils mobilisent des moyens et des organisations spécifiques. Le schéma suivant fournit une catégorisation simplifiée des différents dispositifs d'aide aux élèves dans le paysage éducatif français (graphique 2).

⁵ Programme personnalisé de réussite pour l'élève.



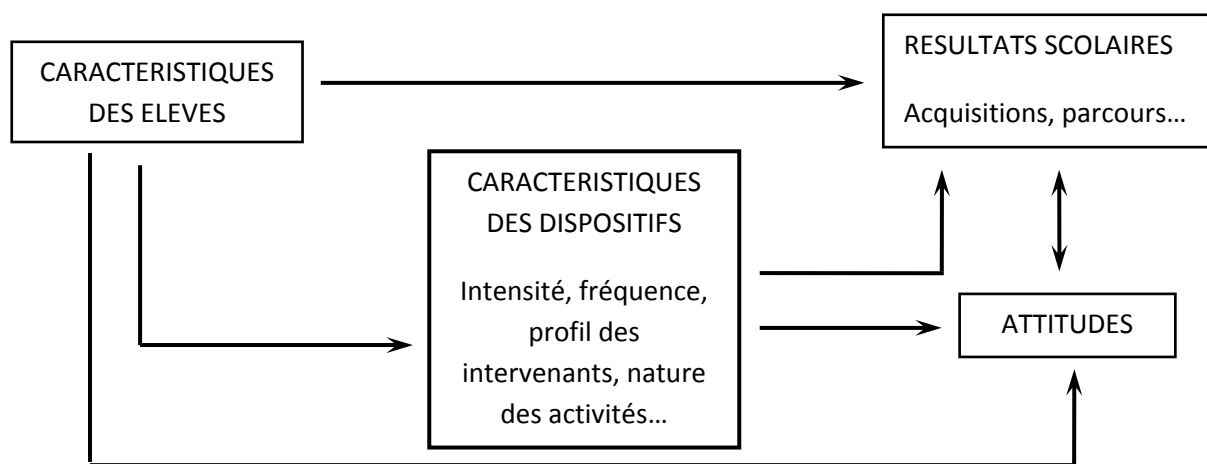
Graphique 2 : Caractéristiques des dispositifs d'aide aux élèves

Le schéma propose une première distinction en fonction de la place des dispositifs dans le temps de l'enfant. Depuis plusieurs années, des formes de l'aide prennent place en dehors du temps d'enseignement, soit sur le temps périscolaire (aide aux devoirs, études surveillées...), soit sur le temps extrascolaire (école ouverte, stage de remise à niveau). Une deuxième distinction concerne le statut des personnels qui encadrent les activités proposées. Une des évolutions relativement récentes est le recours à des intervenants variés aux côtés des enseignants : étudiants, animateurs, retraités, bénévoles etc..., ces acteurs pouvant même intervenir simultanément sur un même dispositif. Une troisième distinction renvoie à la forme de groupement des élèves au sein des actions. De manière schématique, on peut différencier les dispositifs destinés à une classe complète, de ceux qui font appel à des groupes d'élèves et de ceux qui correspondent à des actions visant l'individualisation. Il est possible de compléter cette catégorisation des dispositifs en distinguant ceux-ci en fonction de leurs objectifs, mais cette distinction est difficile dans la mesure où i) les objectifs sont parfois multiples pour une même action et ii) les objectifs ne sont pas toujours suffisamment précis dans leur formulation. Enfin, une dernière distinction possible renverrait au contenu éducatif et pédagogique des différents dispositifs, cette description n'est pas non plus facile à effectuer car, au-delà du cadre de référence commun, les pratiques associées à un même dispositif peuvent, dans les faits, être déclinées de différentes façons (l'aide personnalisée serait sans doute une bonne illustration de cela). On peut toutefois, et très globalement, établir deux catégories de dispositifs d'aide selon leurs objectifs et les contenus d'activités. On distinguera alors une forme d'aide directement en phase avec les activités scolaires (aide aux devoirs, remédiation pédagogique...), de celle rattachée à des dispositifs qui visent des dimensions

éducatives au sens large (culturelles, sportives, sociales). Il faut également mentionner une forme d'aide particulière qui cible la personnalité de l'élève (aide de nature psychologique notamment). Un constat est donc la multiplicité des formes d'aide aux élèves qui se traduit par un répertoire très fourni en matière de sigles identifiant les dispositifs, si bien qu'il est quelquefois difficile de s'y repérer pour un non initié. Cette diversité de l'offre, qui interroge sur la spécificité de chaque action, montre aussi le besoin de renforcer les rôles de l'école et du milieu familial pour une partie de la population scolaire.

La question de l'évaluation des dispositifs est essentielle dans la mesure où les politiques éducative et sociale devraient pouvoir s'appuyer sur des éléments factuels découlant de l'analyse et de la mesure des effets sur la population bénéficiaire. Une première question est alors d'identifier ces effets attendus chez les élèves. L'ensemble des dispositifs visent une amélioration de la qualité de la scolarité, voire plus globalement la réussite éducative ; il s'agit alors d'opérationnaliser ce concept générique qui peut se décliner selon plusieurs dimensions, elles mêmes renvoyant à des indicateurs potentiellement nombreux : acquisitions en termes de compétences et de connaissances, attitudes et comportements face à la scolarité, parcours scolaires, insertion professionnelle et sociale, bien être, estime de soi, etc...

A l'énoncé de ces différentes dimensions, on peut déjà constater que la mesure des effets peut-être plus ou moins aisée à réaliser. Si les acquisitions des élèves peuvent faire l'objet de mesures relativement précises, c'est beaucoup moins le cas des attitudes et des comportements. Une autre difficulté concerne la temporalité des effets et la plupart des dispositifs ne peuvent produire que des effets à long terme ; par exemple, la mesure de l'impact des projets de réussite éducative (P.R.E.) nécessite un suivi sur plusieurs années des enfants et des adolescents pour apprécier les effets de cette prise en charge. Ces difficultés, ne signifient pas que l'évaluation des dispositifs est impossible à réaliser, mais elle demande une méthodologie rigoureuse et un recueil d'informations dense (Suchaut, 2003b, 2005a). Le schéma suivant présente de manière simplifiée la structure d'une évaluation externe des dispositifs d'aide, le principe général de l'évaluation étant centré sur l'analyse des relations entre les différents éléments qui interviennent dans la problématique (graphique 3).



Graphique 3 : Schéma simplifié de l'évaluation des dispositifs d'aide

Peu de résultats de recherches utilisant cette logique d'évaluation sont disponibles et permettent d'apprécier l'efficacité des dispositifs d'aide et même plus généralement celle des politiques institutionnelles ou locales de lutte contre l'échec scolaire. On peut néanmoins dégager quelques tendances générales à partir de travaux qui évaluent les effets sur les acquisitions (Suchaut, 2005b). Nous exposerons les résultats concernant quelques dispositifs passés ou actuels qui peuvent être considérés comme représentatifs de la situation dans ce domaine. Nous nous intéresserons dans un premier temps à une sélection de dispositifs pour lesquels l'aide aux élèves est basée sur l'utilisation de moyens supplémentaires en personnels.

La politique des zones d'éducation prioritaires (Z.E.P.), instituée en 1981, illustre sans doute le mieux la volonté d'agir sur l'organisation du contexte scolaire, principalement en termes d'allocation de moyens additionnels, pour réduire les inégalités sociales de réussite. Cette politique de discrimination positive se double d'un partenariat entre l'école et son environnement proche par la collaboration avec les personnels éducatifs, sociaux et médicaux exerçant à proximité de l'école. L'évaluation de cette politique a fourni, vingt ans après son lancement, des résultats très mitigés et finalement peu optimistes. Une première recherche (Mingat, 1983) relevait bien une dimension compensatrice du contexte Z.E.P. sur les élèves de CP ; les plus fragiles du point de vue des apprentissages étaient réellement avantagés à fréquenter des classes Z.E.P., mais ceci se réalisait au détriment des élèves les moins en difficulté qui, quant à eux, auraient bénéficié davantage d'une scolarité dans des écoles classiques. Une seconde recherche, menée au niveau du collège (Meuret, 1994) produit des résultats négatifs, aussi bien sur le plan de l'efficacité que sur celui de l'équité : sur les deux premières années de collège, les progressions moyennes des élèves dans les collèges Z.E.P. sont moins bonnes et les écarts entre élèves s'accroissent. 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. Plus récemment, 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 notamment jouent défavorablement⁶, alors qu'un projet d'établissement centré sur les apprentissages et un fort taux de scolarisation à l'âge de deux ans agissent de façon positive. Depuis la relance de la politique d'éducation prioritaire aucune autre évaluation externe ne peut venir compléter ces résultats.

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 notamment le cas d'un volet de la politique de lutte contre l'illettrisme lancée par Luc Ferry avec l'expérimentation des CP à effectifs réduits (12 élèves par classe). L'évaluation externe de cette expérimentation fait apparaître des effets positifs, mais limités dans le temps de la forte réduction de la taille de classe sur les progressions des élèves (Bressoux, 2004). En outre, des limites sont 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 (IGEN, 2004). Des formules proches existent, localement à tous les niveaux de l'école élémentaire, qui consistent à avoir plus de maîtres que de classes dans les établissements. Bien que les modalités diffèrent selon les cas, cela se traduit sur le terrain par un renforcement de l'encadrement, avec le plus fréquemment des petits groupes d'élèves (cinq élèves environ) encadrés par un enseignant de façon momentanée pour un soutien ou un approfondissement pédagogique spécifique. Une recherche ayant évalué ce type de formule montre une efficacité globale moyenne inexistante, quand on mesure les progressions des élèves sur plusieurs années, mais des différences se manifestent dans les effets (Piquée, Suchaut, 2004). Ainsi, des effets positifs apparaissent quand l'aide est dispensée de manière intensive sur plusieurs années, de même les élèves en grande difficulté semblent profiter de ce dispositif, alors que ceux qui présentent des difficultés moins ancrées progressent moins que des élèves par ailleurs comparables qui bénéficient d'un fonctionnement pédagogique classique.

⁶ Ce qui rejoint les résultats d'une autre recherche de Duru-Bellat et Mingat (1997).

Dans le premier degré, les RASED⁷, 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'Inspection générale 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 de ce dispositif découlent d'une évaluation des G.A.P.P.⁸ au niveau du CP (Mingat, Richard, 1991) et ne peuvent donc pas s'appliquer directement aux RASED. A cette époque, les auteurs avaient relevé des effets moyens négatifs de la prise en charge des élèves sur les apprentissages, mais, comme pour le dispositif précédent, principalement pour les élèves les moins faibles du point de vue scolaire. La même recherche avait également mis en évidence des différences d'efficacité notables d'un GAPP à l'autre, montrant ainsi que certaines organisations, dans certains contextes pouvaient donner des résultats positifs.

La récente mesure concernant l'instauration de l'aide personnalisée aux élèves à l'école primaire est censée permettre de réduire la difficulté scolaire chez les élèves en difficulté. Compte tenu de sa nouveauté, on ne dispose pas d'évaluation de ce dispositif, mais certains dispositifs proches dans leur logique ont été évalués à d'autres niveaux d'enseignement. Depuis l'instauration du collège unique, des solutions ont été recherchées pour favoriser la réussite de tous les élèves et adapter l'offre d'éducation aux élèves en difficulté, soit par la création de structures spécifiques (cycle d'observation en trois années, 4^{ème} et 3^{ème} technologiques, 4^{ème} d'aide et de soutien, 3^{ème} d'insertion, 6^{ème} de consolidation...), soit par des aménagements à l'échelle de l'établissement (soutien scolaire, aide personnalisée, aide au travail personnel, tutorat, études dirigées, remise à niveau...). Ces mesures se sont d'ailleurs succédées dans le temps sans que suffisamment d'évaluations externes n'apportent des éléments objectifs sur leur efficacité. Des actions relevant de la même logique ont également été menées au niveau du lycée et de l'université. Ainsi, l'Aide individualisée en classe de seconde (A.I.S.) a été mise en place en 1999 se traduisant par une dotation supplémentaire de deux heures hebdomadaires. Les élèves qui en ressentent le besoin pouvant, en petits groupes, bénéficier de la part de leurs enseignants d'un soutien disciplinaire. L'évaluation de ce dispositif (Danner, Duru-Bellat, Le Bastard, Suchaut, 2001) mentionne une satisfaction des

⁷ Les RASED ont succédé en 1990 aux Groupements d'Aide Psycho-Pédagogique (GAPP) dont la création remonte à 1970.

⁸ Groupes d'aide psycho pédagogique.

acteurs, notamment de la part des enseignants. En termes d'efficacité pédagogique, les conclusions sont plus pessimistes puisque globalement, l'aide individualisée ne semble pas améliorer les résultats scolaires des élèves ; les effets de l'A.I.S. sont toutefois variables d'un établissement à l'autre. Enfin, il ressort de l'évaluation que la fréquentation des séances d'aide individualisée n'est sans doute pas assez assidue pour que des effets significatifs soient détectés sur un grand nombre d'élèves.

A l'université également, les situations d'échecs sont nombreuses et souvent associées à des abandons d'études. Afin de limiter ces phénomènes, un dispositif de tutorat a été mis en place dans les premiers cycles dont les modalités sont variables d'une université à l'autre. Une évaluation du tutorat fait apparaître que les résultats aux examens sont meilleurs pour les étudiants qui ont été assidus aux séances ; toutefois, ce ne sont pas les étudiants initialement les plus faibles qui retirent le plus de bénéfice de cette mesure, notamment parce qu'ils fréquentent moins le dispositif que les autres (Danner, 2000).

Depuis plus d'une quinzaine d'années, et sous l'impulsion d'acteurs divers, des activités de type périscolaires se sont développées et elles prennent place en grande partie en dehors du temps d'école ; elles 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 à de meilleures chances de succès à l'école. Si l'on se centre uniquement sur les résultats scolaires, en termes d'amélioration des acquisitions, la fréquentation de l'accompagnement scolaire ne se traduit pas par des progrès notables (Glasman, 2001). « *Les progrès concernant une minorité d'élèves, sauf dans certains cas bien précis* » (Glasman, Besson, 2004, p.119). Mais, au-delà de l'impression d'ensemble, l'examen des résultats produits par chacune de ces études, montre, d'une part que les effets peuvent varier selon certaines caractéristiques des élèves, et d'autre part que les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui sont directement en prise avec le travail scolaire (Glasman, Besson, 2004). Des évaluations externes viennent compléter ce constat général (Piquée, 2001) ; ce qui ressort en premier lieu c'est la grande diversité des dispositifs qui s'exprime à différents niveaux. Même si la nature des activités réalisées au sein des différents dispositifs est globalement homogène (la grande majorité des dispositifs répartit le temps de séance en un temps d'aide à la réalisation des devoirs, un temps d'activités ludiques, culturelles et/ou socialisantes), c'est le temps accordé à ces différentes activités au sein d'une même séance qui varie fortement d'un dispositif à l'autre. Les modalités concrètes de mise en œuvre des actions d'accompagnement à la scolarité sont elles aussi hétérogènes : durée et fréquence des séances, nombre d'élèves par intervenant, profil des intervenants (enseignant, animateur, étudiant, retraité..) et statut (bénévole ou salarié), lieu d'implantation du dispositif (au sein de l'école ou hors école).

Au niveau des effets sur les progressions des élèves, 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 étant également vraie. 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. Il apparaît ainsi que les élèves de l'école primaire les plus âgés, et les élèves 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, c'est notamment ce qui ressort d'une étude réalisée au niveau du CP (Piquée, Suchaut, 2002). Il semble à présent bien établi que l'implication des familles est un ingrédient nécessaire à la réussite scolaire (Durning, 2006). Cette implication, qui peut prendre plusieurs formes, a pour effet une meilleure coopération entre les parents et les enseignants, celle-ci facilitant la prévention des difficultés (Fondation de France, 2005). Au-delà de la relation famille-école, le capital social familial joue bien évidemment un rôle très important pour les carrières scolaires des élèves (Favre, Jaeggi, Osiek, 2004).

Si l'on considère à présent des aspects plus subjectifs des évaluations, on relève que les impressions des acteurs vont dans le sens d'un effet bénéfique de l'accompagnement sur la socialisation dans plusieurs domaines. Les accompagnateurs soulignent l'amélioration de la confiance en soi, les enseignants mentionnent l'amélioration du rapport à l'école et les enfants constatent un nouveau regard porté par les adultes sur eux (Glasman, Besson, 2004). Quant aux parents, ils relèvent l'engagement et le dévouement des intervenants et saluent l'efficacité en termes d'aide à la réussite (Do Céu Cunha, 1998).

Nous pouvons pour conclure, dégager quelques éléments suite à cet exposé des résultats des recherches. Si au niveau global, les dispositifs d'aide ne semblent pas permettre de réduire significativement la difficulté scolaire, on note néanmoins certaines tendances stables liées à l'efficacité sur les apprentissages. Ainsi, l'aide intensive semble plus efficace pour les élèves les plus en difficulté alors que les dispositifs peuvent engendrer des effets non attendus, voire négatifs, pour les élèves considérés en difficulté plus légère. Ceci se vérifie pour tous les dispositifs, qu'ils prennent place sur le temps scolaire ou périscolaire. En ce qui concerne spécifiquement les actions d'accompagnement à la scolarité, on soulignera à nouveau l'effet bénéfique de l'implication des parents dans les dispositifs. Par ailleurs, bien que certaines initiatives nouvelles n'aient pas fait l'objet d'évaluation, on peut penser qu'elles peuvent être bénéfiques pour la réduction des inégalités sociales de réussite. C'est le cas des stages de remise à niveau (ou des écoles ouvertes) car plusieurs travaux ont montré que pendant le

temps extrascolaire, les inégalités sociales de compétences s'accroissent fortement (Jarousse, Leroy-Audouin, Suchaut, 1999 ; Tronçin, 2005). Il semble enfin utile de rappeler que l'efficacité potentielle des dispositifs d'aide aux élèves devrait s'estimer en fonction des facteurs classiques liés à l'efficacité des pratiques pédagogiques qui sont mentionnés dans de nombreux travaux anglo-saxons : attentes positives des enseignants, gestion optimale du temps d'apprentissage, pédagogie structurée, planification de l'enseignement, implication de l'élève dans les activités. Nous rejoignons donc les auteurs qui soulignent que les apprentissages se réalisent principalement au sein du groupe classe et que le temps d'engagement de l'élève dans les activités scolaires est peut-être le levier central sur lequel on doit agir (Attali, Bressoux, 2002).

Références bibliographiques

Attali A., Bressoux P. (2002), *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école.

Barrouillet P., Camos V., Morlaix S., Suchaut B. (2007). Compétences scolaires, capacités cognitives et origine sociale : quels liens à l'école élémentaire ? *Revue Française de Pédagogie*. N°162, pp 5-14.

Bressoux P. (2004), *Class size reduction experiment in french first grade classes*. Conférence O.C.D.E. avril 2004, Washington D.C.

Caille JP., Rosenwald F., (2006), "Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : Construction et évolution ". In INSEE (dir.). *France, portrait social*. Paris : Institut national de la statistique et des études économiques, p. 115–137.

Danner, M. (2000), A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? *Les Sciences de l'éducation*, vol. 33, n°1, pp. 25-41.

Danner, M., Duru-Bellat, M., Le-Bastard, S., Suchaut, B. (2001), L'aide individualisée en seconde. Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique, *Education & Formations*, n°60, pp. 55-66.

Do Céu Cunha M. (1998). Les parents et l'accompagnement scolaire : Une si grande attente. *Ville-école-intégration Diversité*, n° 114, p. 180–200.

Durning P. (2006). *Education familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris : L'Harmattan.

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*, XXXVIII-4, pp. 759-789.

Favre B. Jaeggi J.M., Osiek F. (2004). *Famille , école et collectivité : La situation des enfants de milieu populaire*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Fondation de France (2005). La coopération parents-enseignants à l'école primaire. In *Les rencontres de la Fondation de France*, Strasbourg - Paris, mai-juin 2004.

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

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.

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'Education nationale, groupe de l'enseignement primaire. Mai 2004

Jarousse J.P., Leroy-Audouin C., Suchaut B. (1999). Les vacances d'été nuisent-elles aux acquisitions scolaires ? *Carrefours de l'éducation*, N°8, pp. 2-25.

M.E.N. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007. *Les notes d'information*. D.E.P.P - N°08.38 décembre 2008.

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), Evaluation analytique d'une action zone d'éducation prioritaire au cours préparatoire, Cahier de l'Irédu n°49, Université de Dijon.

Mingat, A., Richard, M. (1991), *Evaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire*, Cahier de l'Irédu n°49, Université de Dijon.

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

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.

Piquée C., Suchaut B. (2004), Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ? *Revue française de pédagogie*, N°146, pp. 91-103.
(M.E.N., 2009)

Suchaut B. (2003a). *La lecture au CP. Les déterminants de la réussite* in : Vers la maîtrise de l'écrit, par tous. Association pour Favoriser une Ecole Efficace (APFEE). Lyon, Editions Aléas, 2003, (pp. 29-39).

Suchaut B. (2003b). 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. (2005a). *L'évaluation des dispositifs éducatifs et de formation. Table ronde au colloque ADMEE, 24-26 octobre 2005 "Comment évaluer ? Outils, dispositifs, acteurs"*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 5 p.

Suchaut B. (2005b). Regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire. *Regards sur l'Actualité*, N°310, avril 2005, pp. 51-58

Tronçin T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université de Bourgogne, juillet 2005.