

T 223 bis

UNIVERSITE DE BOURGOGNE
INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'ECONOMIE DE L'EDUCATION

Thèse pour l'obtention du Doctorat
Sciences de l'Education

GERER LES INEGALITES DE REUSSITE A L'ECOLE PRIMAIRE :
PUBLIC, MODES DE FONCTIONNEMENT
ET EFFICACITE PEDAGOGIQUE
DES DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

Présentée par Céline PIQUEE

Sous la direction de Jean-Pierre JAROUSSE

Thèse soutenue le 18 décembre 2001

Membres du jury : Mesdames et Messieurs

Marcel CRAHAY,	Professeur à l'Université de Liège
Marie DURU-BELLAT,	Professeur à l'Université de Bourgogne
Dominique GLASMAN,	Professeur à l'Université de Savoie
Jean-Pierre JAROUSSE,	Professeur à l'Université de Bourgogne
Martine KHERROUBI,	Maître de conférence à l'IUFM de Créteil, Directrice du Centre Alain Savary de l'INRP



SOMMAIRE

Introduction	p.1
---------------------------	-----

Première partie

L'accompagnement scolaire dans la lutte contre les inégalités de réussite problématique et stratégie d'évaluation

Chapitre 1 : Gérer les inégalités de réussite scolaire

I- Les composantes de l'échec scolaire	p.11
1-1 Des familles inégalement dotées pour s'adapter au fonctionnement de l'école	p.11
1-2 Rompre avec "l'indifférence aux différences".....	p.14
1-2-1 <i>Le fonctionnement de l'école fait des différences</i>	p.15
1-2-2 <i>Prendre en compte les différences entre élèves : une idée neuve dans le système éducatif français</i>	p.19
II- Quelques exemple de mesures contre l'échec scolaire en France et leurs effets	p.21
2-1 Les mesures agissant sur l'environnement scolaire.....	p.23
2-1-1 <i>Dans la classe</i>	p.23
2-1-2 <i>Entre les classes</i>	p.28
2-1-3 <i>Un exemple de remédiation à l'école primaire</i>	p.30
2-2-4 <i>Entre les établissements</i>	p.31
2-2 Des mesures agissant sur l'environnement social.....	p.34
2-2-1 <i>La scolarisation à deux ans</i>	p.34
2-2-2 <i>Agir sur le temps après l'école</i>	p.36
III- Les effets des dispositifs de discrimination positive dans le contexte scolaire : éléments d'interprétation	p.39
3-1 Effet d'étiquetage, effet d'attente.....	p.39
3-2 Le temps d'apprendre.....	p.42

Chapitre 2 : Evaluer l'accompagnement scolaire

I- Qu'est-ce que l'accompagnement scolaire ?	p.44
1-1 Définition officielle.....	p.44
1-2 Objectifs et contenu.....	p.45
1-3 Modalités de fonctionnement.....	p.47
1-4 Les bénéficiaires de l'accompagnement scolaire.....	p.48
1-5 Définition opérationnelle.....	p.48
II- Les effets de l'accompagnement scolaire	p.49
2-1 Un questionnaire centré sur les modes de fonctionnement.....	p.51
2-2 Les effets sur les comportements des élèves.....	p.53
2-3 Les effets sur l'amélioration de la réussite scolaire.....	p.54
2-3-1 <i>Remarques</i>	p.54
2-3-2 <i>Trois grands types d'évaluations des effets sur les résultats scolaires</i>	p.55
2-4 Bilan.....	p.61
III- Evaluer les effets de l'accompagnement scolaire sur les acquisitions des élèves	p.62
4-1 Orientation de la recherche.....	p.63
4-1-1 <i>L'offre d'accompagnement scolaire</i>	p.63
4-1-2 <i>La demande d'accompagnement scolaire</i>	p.64
4-2 Le modèle analytique retenu.....	p.65
4-3 Le dispositif empirique.....	p.67
4-3-1 <i>les contraintes initiales à la construction de l'échantillon d'élèves</i>	p.68
4-3-2 <i>La construction de l'échantillon</i>	p.68
4-3-3 <i>Les données collectées</i>	p.70
4-4 L'évaluation des élèves.....	p.73
4-4-1 <i>Principes de construction et d'administration des épreuves</i>	p.73
4-4-2 <i>La qualité des épreuves</i>	p.73

Deuxième partie
Offre et demande d'accompagnement scolaire

Introduction.....	p.76
 Chapitre 1 : De la diversité dans l'offre d'accompagnement scolaire ?	
I- Quelques informations générales.....	p.78
1-1 Les organisateurs et les lieux d'implantation de l'accompagnement scolaire.....	p.78
1-2 Les financeurs des dispositifs d'accompagnement scolaire.....	p.80
1-3 La localisation géographique des dispositifs.....	p.81
1-4 L'ancienneté des dispositifs d'accompagnement scolaire	p.83
1-5 La taille des dispositifs.....	p.83
 II- Le contenu des dispositifs d'accompagnement scolaire.....	p.84
2-1 Les actions centrées sur les élèves.....	p.84
2-1-1 <i>L'aide aux devoirs et le temps qui lui est imparti.....</i>	<i>p.84</i>
2-1-2 <i>Les autres activités.....</i>	<i>p.87</i>
2-2 Partenariats éducatifs.....	p.89
2-2-1 <i>Le travail des dispositifs avec les familles.....</i>	<i>p.89</i>
2-2-2 <i>Les relations avec l'école.....</i>	<i>p.92</i>
 III- L'organisation pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire.....	p.94
3-1 Les accompagnateurs scolaires.....	p.95
3-1-1 <i>Les responsables de dispositifs d'accompagnement scolaire.....</i>	<i>p.95</i>
3-1-2 <i>Les intervenants auprès des élèves.....</i>	<i>p.98</i>
3-2 Les modalités d'organisation concrète des séances.....	p.105
3-2-1 <i>Durée et fréquence des séances.....</i>	<i>p.106</i>
3-2-2 <i>Modalités de groupement des élèves.....</i>	<i>p.107</i>
3-2-3 <i>Rotation des intervenants auprès des élèves.....</i>	<i>p.109</i>
3-2-4 <i>Autonomie des intervenants dans leur action auprès des élèves...</i>	<i>p.109</i>
 IV- Typologie des actions d'accompagnement scolaire.....	p.111
4-1 Le contenu comme élément révélateur de logiques d'action différentes.....	p.112
4-1-1 <i>D'après les travaux antérieurs.....</i>	<i>p.112</i>
4-1-2 <i>Conditions préalables à la scolarisation ou aide strictement scolaire.....</i>	<i>p.113</i>

4-2	Quelle relation entre contenu des dispositifs et choix pédagogiques ?.....	p.120
4-3	Différenciation des dispositifs portant sur les conditions préalables à la scolarisation.....	p.123
4-4	Différenciation des dispositifs portant sur l'aide scolaire.....	p.124
Conclusion.....		p.127
Chapitre 2 : Les élèves de l'accompagnement scolaire		
I-	Précisions sur l'échantillon.....	p.129
1-1	Caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon d'élèves.....	p.129
1-2	Caractéristiques scolaires de l'échantillon d'élèves.....	p.131
II-	Les caractéristiques des élèves de l'accompagnement scolaire.....	p.132
2-1	Modes de désignation des élèves en accompagnement scolaire.....	p.133
2-2	Vue d'ensemble des caractéristiques socio-démographiques et scolaires...	p.136
2-3	Adéquation public visé – public accueilli.....	p.144
	2-3-1 <i>Cohérence de l'admission au regard des élèves les plus en difficulté scolaire.....</i>	<i>p.146</i>
	2-3-2 <i>Cohérence de l'admission en référence au niveau scolaire de l'échantillon.....</i>	<i>p.147</i>
2-4	Synthèse.....	p.149
III-	Motifs de fréquentation et modes d'utilisation des dispositifs par les élèves.	p.150
3-1	Les motifs d'inscription.....	p.150
3-2	Les modes de fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire...	p.152
	3-2-1 <i>La durée de la fréquentation.....</i>	<i>p.153</i>
	3-2-2 <i>Fréquentation effective et assiduité des élèves.....</i>	<i>p.153</i>
	3-2-3 <i>La fréquentation d'autres dispositifs.....</i>	<i>p.158</i>
	3-2-4 <i>Le coût de la fréquentation.....</i>	<i>p.158</i>
3-3	L'influence de l'offre sur l'assiduité des élèves.....	p.159
IV-	Quelques indices sur la demande d'accompagnement scolaire.....	p.162
4-1	Quelques exemples de relation entre les modalités de l'offre d'accompagnement scolaire et les caractéristiques du public accueilli.....	p.166
4-2	Estimation des caractéristiques de la demande globale d'accompagnement scolaire.....	p.170

Conclusion	p.174
-------------------------	-------

Troisième partie

Analyse empirique de l'efficacité et de l'équité des dispositifs d'accompagnement scolaire

Chapitre 1 : Efficacité et équité de l'accompagnement scolaire

I- L'échantillon d'élèves	p.177
--	-------

II- Analyse de l'effet global de l'accompagnement scolaire sur les performances de fin d'année scolaire.....

2-1 Comparaison des scores bruts de fin de période.....	p.179
2-2 Effets nets et effets en cours d'année de l'accompagnement scolaire.....	p.181

III- Interactions entre l'effet de l'accompagnement scolaire et les caractéristiques des élèves.....

3-1 L'efficacité des modes de fréquentation.....	p.183
3-1-1 <i>Les élèves volontaires</i>	p.183
3-1-2 <i>Les effets à deux ans</i>	p.184
3-1-3 <i>L'effet du temps effectif d'accompagnement scolaire</i>	p.186
3-2 Effet de l'accompagnement scolaire pour différentes populations d'élèves.....	p.187
3-2-1 <i>Effet de l'accompagnement scolaire en fonction des caractéristiques scolaires des élèves</i>	p.188
3-2-2 <i>La réduction des inégalités sociales de réussite de réussite scolaire</i>	p.192

Conclusion	p.195
-------------------------	-------

Chapitre 2 : Les conditions pédagogiques de l'efficacité des dispositifs

I- Les difficultés méthodologiques associées à l'examen des effets des modalités d'organisation de l'accompagnement scolaire.....	p.197
1-1 Les principes méthodologiques de la mesure des effets de contexte.....	p.198
1-2 Reconstruire l'objet pour l'évaluer.....	p.200
II- Les effets des choix pédagogiques des dispositifs d'accompagnement scolaire.....	p.202
2-1 Les modalités concrètes d'organisation des séances.....	p.202
2-2 Les caractéristiques des intervenants en accompagnement scolaire.....	p.207
2-3 Les types de dispositifs les plus efficaces.....	p.209
2-4 Synthèse.....	p.217
III- Contrastes de fonctionnement et contrastes d'efficacité.....	p.219
3-1 Le choix des dispositifs.....	p.219
3-2 Exemples de dispositifs défavorables aux progressions des élèves de CE1	p.221
3-3 Exemple de dispositif défavorable aux progressions des élèves de CM1....	p.225
3-4 Exemple de dispositif favorable aux progressions des élèves de CE1.....	p.227
3-5 Exemples de dispositifs favorables aux progressions des élèves de CM1...	p.229
3-6 Synthèse.....	p.232
Conclusion.....	p.236
Conclusion générale.....	p.238

Bibliographie.....	p.244
Liste des tableaux.....	p.259
Liste des graphiques.....	p.263
Liste des schémas.....	p.264
Liste des encarts.....	p.265
Annexes.....	p.266

INTRODUCTION

Depuis le début des années 80, se sont développés en France des dispositifs dont l'objet est d'assurer un accompagnement scolaire. L'accompagnement scolaire désigne officiellement "l'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'école l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social. Ces actions sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. C'est en ce sens que l'on doit distinguer l'accompagnement scolaire des activités de loisirs périscolaires ; même si ces deux champs d'intervention contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève, et donc à de meilleures chances de succès à l'école" (Charte de l'accompagnement scolaire, 1992). C'est de cet objet qu'il sera question tout au long de ce travail qui s'attachera à en mesurer les effets. Mais pour comprendre la légitimité de cette question, ses enjeux et les difficultés qu'elle pose, il est nécessaire de préciser le contexte dans lequel est né et s'inscrit l'accompagnement scolaire.

Avant les années 60, en France, la scolarisation était socialement très marquée. Deux systèmes "hermétiques" s'opposaient : l'un, plutôt porté sur un enseignement professionnel court, accueillait les élèves de condition sociale modeste, l'autre s'ouvrait aux élèves socialement favorisés et les destinait à des études générales longues débouchant sur des carrières professionnelles plus prestigieuses. Si, depuis un demi-siècle maintenant, le paysage éducatif français a connu de multiples transformations, on cumule toujours à l'envi les données démontrant un lien entre carrière scolaire et origine sociale. Ceci ne vaut pas uniquement pour les plus hauts niveaux de la hiérarchie scolaire, comme l'accès aux études universitaires. A la rentrée scolaire 2000, 12,3 points sur 100 en français séparent les élèves de condition sociale modeste des autres aux évaluations nationales de CE2 du

Ministère de l'Éducation nationale (Note d'information n°01.35). Ce n'est en fait pas tant l'échec scolaire de façon large qui interroge la recherche en éducation, que cette présence systématique d'une composante sociale des inégalités de réussite.

Historiquement en France, la démocratisation de l'enseignement procède d'abord de la scolarisation obligatoire. L'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, décrétée en 1959, a pour effet purement mécanique une réduction des inégalités d'accès au collège. Puis, par un processus d'uniformisation des scolarités (c'est-à-dire par une abolition des filières et des paliers d'orientation), l'accès à la classe de seconde s'est également plus largement ouvert. Ce résultat est indéniable et les taux bruts d'accès à un niveau scolaire peuvent être considérés comme des indicateurs d'une forte démocratisation de l'enseignement, mais seulement pour qui considère l'éducation comme un bien en soi (Duru-Bellat & Kieffer, 2000). On peut en effet défendre le point de vue selon lequel la fonction première de l'école est la transmission du savoir. Amener davantage d'élèves à un niveau plus élevé de connaissances est alors synonyme d'une démocratisation de l'accès au savoir.

Mais pour de nombreux observateurs (Prost, 1986) qui s'intéressent à la fonction sélective de l'école, l'augmentation de ces taux bruts d'accès à un certain niveau de scolarité ne reflète qu'un processus de massification et non de démocratisation¹. L'analyse des taux d'accès n'a dans cette conception de l'école que peu de sens si la valeur du diplôme correspondant n'est pas prise en compte. Par exemple, il est clair que l'accès en seconde ne revêt pas la même valeur, n'a pas les mêmes conséquences en terme d'insertion sur le marché du travail, selon l'époque et le contexte. L'analyse des inégalités sociales et de leur évolution se doit alors de prendre en compte la valeur relative des diplômes. L'objet d'analyse sera alors par exemple un rang relatif de sortie et l'intérêt sera de savoir si la liaison entre les mécanismes d'orientation et le milieu social a évolué au cours d'une période entre deux niveaux de scolarité "équivalents". Dans cette perspective, les recherches (Goux & Maurin, 1997 ; Duru-Bellat & Merle, 2000) ont tendance à conclure que les inégalités sociales se sont finalement déplacées plus haut dans la hiérarchie scolaire.

Clairement, ouvrir les portes de l'école à tous les enfants, limiter l'inégalité des chances d'accès à l'école n'apparaît pas suffisant : les inégalités sociales de carrière scolaire persistent. Si, à la fin des années 70, l'évocation d'un certain déterminisme est encore de mise pour expliquer ces inégalités, la recherche commence cependant à se centrer sur les processus fins par lesquels se fabriquent les inégalités de réussite/échec (Duru-Bellat, 1998a). Elle met en évidence la multiplicité des causes de l'échec scolaire.

¹ Prost (1986) parle de "démocratisation quantitative" ou, comme le reprend Langouët (1994), de "démographisation".

Les mécanismes de l'échec scolaire sont tout d'abord expliqués en terme de distance culturelle entre les enfants de milieu populaire et l'institution scolaire. Cela étant, certains attribuent les échecs à une inadaptation des enfants de milieu populaire à l'école, c'est la thèse du handicap socioculturel (Bernstein, 1975). En prenant un raccourci, on pourrait dire que la famille est responsable de l'échec ou de la réussite des enfants. Pour d'autres, si l'idée de distance culturelle reste au cœur de leurs analyses, les causes des inégalités sociales de carrière scolaire renvoient plutôt à une "indifférence aux différences". C'est l'institution qui est incriminée, voire accusée de complicité avec les milieux sociaux les plus privilégiés, car fonctionnant comme un instrument de la reproduction sociale (Bourdieu, Passeron & Chamborédon, 1970).

Dans un courant de recherche un peu différent, d'autres mécanismes liés aux inégalités de réussite sont identifiés en France au milieu des années 80. Emergent alors les concepts d'effet-établissement, d'effet-classe et d'effet-maître. Dès le début des années 60 aux Etats-Unis la question de la fatalité de l'échec scolaire des enfants de milieu populaire a été posée : est-ce que l'école ne peut vraiment rien ? Les premiers travaux tendent à conclure que "schools make no difference" (Coleman & al., 1966 ; Jencks & al., 1972). Mais les faiblesses méthodologiques de ces travaux ayant été soulignées, le débat sur l'efficacité de l'école s'installe. Des recherches militantes de type input-output concluant "schools do make a difference" (Reynolds & al., 1976) à des examens plus approfondis des processus générateurs d'efficacité (Mortimore, 1988 ; Mac Beath & Mortimore, 2001a), la recherche des caractéristiques d'un environnement favorable aux acquisitions de tous a cours depuis plus de trente ans dans les pays anglo-saxons. En France, ce n'est que depuis une vingtaine d'années que la recherche a montré que la relation entre origine sociale et réussite scolaire n'explique pas toutes les inégalités de carrière entre élèves. Mingat (1987) note que, pour le niveau du cours préparatoire, les caractéristiques socio-démographiques des élèves (dont l'origine sociale) rendent seulement compte de 12% de la variabilité des acquis en cours d'année. D'autres facteurs sont donc recherchés et, peu à peu, il est démontré que le contexte de scolarisation des élèves peut apparaître plus ou moins propice à la réduction des inégalités de réussite, que ce soit au niveau de l'efficacité des enseignants, de leurs pratiques pédagogiques, de leurs attitudes à l'égard de certains élèves ou, à un niveau plus élevé, du fonctionnement des établissements. Par exemple, les décisions d'orientation sont, à valeur scolaire donnée, plus ou moins favorables selon les caractéristiques personnelles des élèves et les établissements ne mettent pas tous en œuvre la même politique d'orientation (Duru-Bellat & Mingat, 1988). Ainsi, si la famille fait des différences, l'institution scolaire aussi.

Qu'il s'agisse des mécanismes générateurs d'inégalités sociales de réussite scolaire, ou d'échec scolaire dans un sens plus large, ceux-ci sont donc multiples et difficilement

dissociables. Il est pourtant possible de séparer, au moins dans une perspective heuristique, d'un côté ce qui tient à la famille (culture, ressources...) et d'un autre côté, ce qui tient au fonctionnement du système éducatif. L'identification de ces deux composantes de l'échec scolaire, sociale et contextuelle, inspire alors un ensemble de mesures dont l'objectif porte, dans certains cas, sur la réduction de l'échec scolaire de façon générale : enseignement spécialisé, classes de niveau, redoublement... Dans d'autres cas, des dispositifs sont imaginés plus spécialement à l'attention des enfants de milieu défavorisé. Les réponses apportées cherchent souvent à compenser le fait d'appartenir à un milieu populaire en offrant de meilleures conditions de scolarisation. La mise en place des Zones d'Education Prioritaires illustre cette idée : le contexte de scolarisation, censé affecter la réussite, est amélioré (réduction du nombre d'élèves par classe par exemple), mais seulement dans les quartiers socialement défavorisés. A notre connaissance, seulement deux types d'action s'attachent à corriger, et non pas compenser, l'influence de l'appartenance à un milieu social défavorisé : il s'agit de la scolarisation à deux ans et de l'accompagnement scolaire. Le premier peut être entendu de façon un peu radicale puisqu'il s'agit finalement de "soustraire" les enfants à leur famille pour les scolariser plus tôt et ainsi leur offrir des conditions d'éveil et d'apprentissage meilleures que celles qu'ils trouvent dans leur environnement social. Le second peut s'entendre de façon toute aussi radicale puisque l'accompagnement scolaire revient à "remplacer" la famille dans son rôle d'accompagnement de la scolarité (surveillance et aide à la réalisation des devoirs ou ouverture culturelle).

Si louables que soient ces intentions, leur succès, en matière de lutte contre l'échec scolaire ou de réduction des inégalités sociales de réussite, ne va pas de soi. Les divergences d'opinions au sujet du fonctionnement de l'école sont courantes et, pour un même dispositif, des arguments alternatifs, tous également convaincants, peuvent être avancés pour ou contre la pertinence de sa mise en œuvre. Par exemple, pour l'accompagnement scolaire, il est possible d'avancer, au moins, deux arguments opposés. D'un côté, certains défendront l'idée que si la famille n'est pas capable d'assurer la surveillance et l'aide à la réalisation des devoirs, il ne peut être qu'avantageux pour les enfants de disposer d'autres ressources, d'autres personnes capables de les aider. D'autres argumenteront, à l'inverse, qu'un tel dispositif ne peut qu'aboutir à un désinvestissement des familles dans la scolarité des enfants, les éloignant encore d'un système qu'ils ont déjà du mal à comprendre. Il convient donc de s'assurer de l'efficacité des politiques de lutte contre l'échec scolaire, au-delà des opinions qui peuvent être émises à leur sujet. Ceci d'autant plus que les évaluations de dispositifs de lutte contre l'échec scolaire ont largement démontré que les effets produits pouvaient s'écarter très sensiblement des effets attendus. Dans le domaine de l'évaluation, il est généralement admis que la prise en compte de faits empiriques est signe de rigueur, qu'elle permet de se situer dans une

démarche scientifique. Cela dit, la recherche empirique en éducation se heurte à nombreux écueils.

D'une part, les phénomènes éducatifs sont contextualisés. Ils prennent place dans une classe, dans un établissement donnés. En d'autres termes, il peut parfois apparaître difficile de faire comme si tout se passait de la même façon en des endroits différents. Ceci peut conduire à se cantonner à l'étude de cas spécifiques, reposant sur les monographies et concluant que dans un site x où une politique y est mise en œuvre, un effet z est observé. L'étude de cas singuliers comporte des avantages indéniables, notamment parce qu'elle permet de poser de nombreuses hypothèses quant à la compréhension d'un phénomène (par exemple au travers du discours des personnes impliquées dans la situation) ou parce qu'elle apporte une aide précieuse à l'interprétation de résultats obtenus par ailleurs. Cela dit, lorsque l'évaluation d'une politique a pour prétention une certaine généralité des résultats, cette démarche n'est pas pertinente puisque rien ne démontre que les effets d'une politique mise en œuvre dans un site particulier sont transférables dans un autre contexte. Il convient alors plutôt d'entrer dans une perspective comparative, où de nombreux cas sont étudiés afin de préciser dans quel contexte cette politique atteint ses objectifs ou non (Duru-Bellat & Mingat, 1998).

D'autre part, les phénomènes éducatifs sont complexes, notamment parce que de nombreuses variables entrent en jeu et qu'il peut apparaître difficile d'appréhender l'effet spécifique d'une politique, sans que cet effet soit lié à d'autres facteurs. Dans le domaine scientifique, une façon de palier ces difficultés, est de recourir à l'expérimentation. Evidemment, en éducation, il est souvent difficile, pour des raisons déontologiques notamment, de mettre en œuvre ces procédures. Or, si la variété des modes de fonctionnement de l'école peut conduire à préférer des études de cas spécifique, dans une perspective comparative, cette variété offre pourtant des avantages, à condition d'utiliser des techniques statistiques appropriées pour démêler des effets induits par chaque situation.

Enfin, dans une démarche empirique, se pose le problème de l'opérationnalisation des différents concepts mobilisés (Duru-Bellat & Mingat, 1998). Autrement dit, il faut pouvoir objectiver les différents concepts sur lesquels porte l'analyse par des indicateurs et des mesures concrètes. Le problème rencontré le plus fréquemment concerne l'opérationnalisation des objectifs des politiques soumises à l'évaluation, car ces objectifs sont souvent vagues, peu définis (Jarousse, 1999). Un exemple évident d'objectif des politiques de lutte contre l'échec scolaire est de contribuer à l'amélioration de la réussite scolaire. Or, ce terme d'échec scolaire ne constitue pas un concept scientifiquement opératoire (Plaisance, 1989). Il fait partie du langage commun et les critères qui définissent des élèves en échec peuvent être multiples : acquisitions à un niveau de scolarité donné,

redoublement, sortie du système sans diplôme... S'ajoute à cette difficulté de mesure des objectifs, le fait que, dans de nombreux cas, plusieurs objectifs peuvent coexister. Si celui de réduction de l'échec scolaire est systématiquement avancé, ces politiques peuvent également viser des objectifs tels que la socialisation, l'amélioration du rapport à l'école, l'épanouissement des enfants, etc., objectifs qui posent eux-mêmes autant de difficultés d'objectivation que celui de l'amélioration de la réussite scolaire. L'évaluateur est alors contraint d'opérer des choix qui parfois peuvent relever d'un certain arbitraire, mais qui peuvent aussi refléter des conceptions différentes de l'éducation en général ou des objectifs des politiques étudiées en particulier. Ce problème a déjà été introduit dans les pages précédentes lors de nos propos concernant la démocratisation du système éducatif. Selon la conception que l'on a des fonctions de l'école (transmission de savoir ou fonction sélective), les indicateurs retenus pour juger de la démocratisation du système seront différents (taux bruts d'accès ou rangs relatifs de sortie) et aboutiront à des conclusions différentes. Ce problème de mesure des objectifs concerne évidemment toutes les politiques de lutte contre l'échec scolaire, y compris l'accompagnement scolaire.

Mais l'accompagnement scolaire pose également un problème spécifique d'opérationnalisation de l'objet de recherche. En effet, l'accompagnement se situe aux frontières de l'école. Si les écoles offrent parfois un accompagnement scolaire, c'est sur l'initiative du chef d'établissement ou d'enseignants et non des autorités académiques ou ministérielles. Le système éducatif français, et particulièrement l'école primaire, n'offre pas de système d'accompagnement scolaire organisé. L'accompagnement scolaire se situe dans une logique territoriale de l'éducation, c'est-à-dire que les dispositifs sont davantage du ressort de chaque municipalité ou de chaque petite association de quartier que de l'Education nationale. La définition officielle, tout comme le terme générique "d'accompagnement scolaire", ne doit donc pas masquer l'extrême diversité des dispositifs concernés : diversité des objectifs, des contenus, des modalités de fonctionnement, des profils des intervenants, du public accueilli... Cette variété de fonctionnement, renforcée par l'aspect monographique de nombreux travaux, semble faire de l'évaluation de l'accompagnement scolaire une entreprise périlleuse : c'est chercher à émettre un jugement sur un objet indéfini.

Les politiques publiques de lutte contre l'échec scolaire ont cependant souvent fait l'objet de nombreuses évaluations empiriques dont les résultats apparaissent généralisables. La première partie de cette thèse offre un regard sur la lutte contre l'échec scolaire en général et sur l'accompagnement scolaire en particulier. Le premier chapitre propose une revue des mesures destinées à lutter contre l'échec scolaire, de leurs effets et de l'interprétation que la recherche en éducation donne à ces effets. L'accompagnement scolaire, quant à lui, n'a fait l'objet que d'évaluations très ponctuelles et contextualisées. Or,

il ne suffit pas de dire qu'il existe des contraintes généralement liées à la démarche empirique, auxquelles s'ajoutent les contraintes spécifiques liées à l'objet "accompagnement scolaire", pour abandonner l'idée d'une évaluation empirique généralisable des effets de ces dispositifs. Notamment, sur le problème du caractère polymorphe de cet objet, nous prenons en quelque sorte le pari qu'au sein d'un échantillon large de dispositifs, "chacun ne réinvente pas à chaque fois l'eau chaude" (Glasman, 1994). Un second chapitre est donc consacré spécifiquement à l'accompagnement scolaire. Par une revue des travaux sur cet objet, il sera question dans un premier temps d'en proposer une définition opérationnelle. Dans un second temps, sera abordée plus spécifiquement la question de l'évaluation de l'accompagnement scolaire : nous montrerons notamment que la lutte contre l'échec scolaire n'apparaît pas être le seul objectif de l'accompagnement scolaire, que de nombreuses évaluations ont été menées, mais que, finalement, les éléments disponibles sur les effets de ces dispositifs sont minces, parfois peu robustes, et souvent non généralisables.

Même si cela était souhaité au départ, ce travail n'a pu prétendre étudier tous les objectifs visés par l'accompagnement scolaire. Pour être complet, il aurait été souhaitable de documenter les différents effets possibles des dispositifs (notamment les effets sur les acquisitions et les effets sur la socialisation) sur différents types d'élèves (élèves en difficulté scolaire ou non, de milieu populaire ou non, élèves jeunes de l'école primaire ou élèves plus âgés de l'enseignement secondaire...) soumis à différentes formes d'accompagnement scolaire. Répondre, à l'ensemble de ces questions suppose évidemment des moyens très importants pour la collecte de données concernant d'un nombre suffisant de dispositifs et les élèves qui les fréquentent. Clairement, cela n'a pas été possible et le dispositif empirique qui a pu être mis en place a été contraint par les opportunités d'analyse de terrain. Concrètement, ce travail a pu s'insérer dans un dispositif d'évaluation, en cours dans l'académie de Dijon, centré sur les progressions scolaires des élèves de CE1 et de CM1. Cette opportunité a permis de traiter spécifiquement la question des effets pédagogiques de l'accompagnement scolaire. Concernant le fonctionnement des dispositifs, là encore, les moyens disponibles n'ont pas permis de recueillir des données les plus objectives possibles, notamment au travers d'observations de séances. Pour autant, un effort a été fait pour rencontrer tous les responsables des dispositifs ayant accepté de participer à cette recherche (une cinquantaine au total) et remplir avec eux, de façon rigoureuse et complète, les questionnaires descriptifs du fonctionnement du dispositif qu'ils avaient en charge. L'ensemble de ce dispositif empirique, les données collectées, qualitatives et quantitatives concernant les élèves et les dispositifs, sont davantage détaillées à la fin de la première partie.

La deuxième partie est entièrement consacrée à l'identification d'éléments objectifs du fonctionnement de l'accompagnement scolaire : la démarche est résolument empirique et externe : si les données recueillies émanent principalement de déclarations d'acteurs, c'est dans une optique de fonctionnement révélé, et non exprimé, que nous chercherons à nous situer. Le premier chapitre décrit l'offre d'accompagnement scolaire dans sa diversité, avant d'en tracer les grandes lignes. Dans la mesure où cet objet de recherche apparaît relativement pauvre en théories génératrices d'hypothèses, la description du fonctionnement des dispositifs participant à l'enquête sera aussi minutieuse que possible : sera passé en revue tout un ensemble de dimensions allant d'informations très générales (ancienneté des dispositifs, zone d'implantation géographique, organisateurs...) à des informations plus précises concernant le contenu et l'organisation pédagogique des séances (profils des intervenants et modalités concrètes d'organisation). Le second chapitre est, quant à lui, consacré à la demande d'accompagnement scolaire, ou plus exactement aux élèves qui fréquentent effectivement ces dispositifs : caractéristiques du public accueilli et modes de fréquentation sont les deux thèmes qui guideront le travail. Il s'agira particulièrement de décrire le public accueilli, sous l'angle de leurs caractéristiques socio-démographiques et scolaires, pour ensuite s'interroger en terme d'adéquation entre le public visé et celui effectivement accueilli. Nous nous interrogerons ensuite sur les motifs d'inscription des élèves au sein des dispositifs : si l'objectif de l'accompagnement scolaire est de contribuer à la réussite scolaire, quel est le point de vue des élèves quant à son utilité ? Puis, nous nous attacherons à décrire la façon dont les élèves utilisent ces dispositifs, notamment en termes de durée de fréquentation et d'assiduité.

Dans la troisième partie, il s'agira de produire des résultats objectifs sur les relations entre les différents modes de fonctionnement de l'accompagnement scolaire (au niveau de l'offre comme de la demande) et la réduction de l'échec scolaire. Comme nous l'avons introduit précédemment, la notion d'échec scolaire sera appréhendée dans ce travail de façon étroite, mais opérationnelle : les élèves dont nous dirons qu'ils sont ou non en difficulté scolaire seront identifiés sur la base de leurs faibles résultats à des épreuves standardisées portant sur des connaissances représentatives du programme de l'école élémentaire. Juger de la réduction de l'échec scolaire reviendra à estimer dans quelle mesure la fréquentation de dispositifs permet de réduire les inégalités de réussite à ce type d'épreuves. Trois grandes questions vont guider ce travail :

- à qui profite ou non l'accompagnement scolaire ?
- la façon dont les élèves utilisent ces dispositifs affecte-t-elle les bénéfices qu'ils peuvent en tirer ?
- quelles sont les modalités concrètes d'organisation des dispositifs les plus (ou les moins) pertinentes ?

Cette dernière question montre combien la perspective comparative de ce travail est précieuse. S'il faut réduire la variété des modes de fonctionnement de l'accompagnement scolaire pour produire des résultats simples, robustes et communicables, c'est au minimum de ce que nous imposent les techniques statistiques qui seront mises en œuvre, car la diversité est pour nous tout à fait heuristique : elle reflète autant d'hypothèses formulées par les acteurs de terrain quant aux conditions "propices" à une amélioration de la réussite scolaire. Il ne s'agit donc pas d'apporter une réponse catégorique et définitive sur la question de l'efficacité pédagogique de l'accompagnement scolaire. Nous nous plaçons davantage dans une perspective de régulation, en cherchant le plus objectivement possible à révéler les résultats produits par tel ou tel type d'organisation.

PARTIE 1

L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE DANS LA LUTTE CONTRE LES INEGALITES DE REUSSITE

problématique et stratégie d'évaluation

Chapitre 1

Gérer les inégalités de réussite scolaire

I- Les composantes de l'échec scolaire

1-1 Des familles inégalement dotées pour s'adapter au fonctionnement de l'école

Depuis l'école de Jules Ferry, le système éducatif français n'a cessé d'évoluer. Mais dans une période récente, ce sont les années 60-70 qui sont marquées par les mutations les plus profondes. Pour répondre aux exigences économiques de l'époque, l'Etat est conscient du nécessaire développement de l'instruction et, simultanément, les familles prennent conscience que la promotion sociale de leurs enfants passe par l'obtention de diplômes (Kherroubi & Plaisance, 2000). Sans cet accord entre offre et demande, les réformes les plus marquantes du système éducatif français auraient certainement été freinées, et celle que l'on retient le plus volontiers concerne, en 1959, la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Cette massification, assortie de mesures destinées à unifier les filières, va de pair avec une forte volonté de démocratisation dont un des symboles est le collège unique institué en 1975. Les élèves de toutes conditions sociales peuvent être accueillis au sein de la même structure d'enseignement secondaire et recevoir la même instruction.

La réduction des inégalités d'accès devant l'enseignement est donc en marche. Elle est le résultat mécanique de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans. Mais la massification de l'enseignement a eu pour effet d'ouvrir les portes de l'école à un public de plus en plus hétérogène et la visibilité de l'échec scolaire s'accroît, spécifiquement pour les enfants de

milieu populaire (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Parallèlement à ce processus, se développent nombre de travaux sur la question des liens entre massification et démocratisation. Plus que la réduction des inégalités d'accès, c'est donc la réduction des inégalités sociales de réussite qu'interrogent les chercheurs. Or, la réduction des inégalités des chances de faire un bon parcours se révèle modeste : au début des années 60, les chances d'obtenir un bac pour un enfant de cadre supérieur sont 9,4 fois plus grandes que celles d'un enfant d'ouvrier et, dans les années 80, l'écart est encore estimé à 8,4 (Euriat & Thélot, 1995). Le système éducatif français assume difficilement son rôle en matière de mobilité sociale. L'école n'est pas un système méritocratique, car elle parvient difficilement à sanctionner la réussite en fonction des aptitudes, sans que cela soit lié au milieu social de l'élève. Plusieurs théories vont alors venir éclairer les processus sous-jacents.

Le concept du "handicap socioculturel", développé par B. Bernstein (1975) d'un point de vue essentiellement linguistique, se répand dans le courant des années 70. J. Leconte (1998, p. 169) nous éclaire de manière très simple sur cette théorie : "les classes populaires utilisent un "code restreint" ou "langage commun" stéréotypé, constitué d'un vocabulaire limité avec des concepts peu précis, peu différenciés, à signification souvent implicite ; en revanche, les classes aisées se servent d'un "code élaboré" ou "langage formel" plus abstrait, riche en nuances et à signification explicite. La transmission du code linguistique des élèves issus de milieux défavorisés serait responsable d'un retard de développement. Ce handicap culturel serait plus renforcé à l'école, qui utilise préférentiellement le code linguistique élaboré". Cette thèse a été amplement critiquée (Cresas, 1979), notamment parce qu'elle tendait à renvoyer les causes des inégalités de réussite entre élèves aux élèves eux-mêmes, ou plus exactement à leur famille. Ces causes sont posées en termes de handicap, de déficit, de carence inhérents à l'enfant. Surtout, cette thèse attribue une connotation causale au lien observé entre origine sociale et réussite scolaire.

Dans une perspective davantage sociologique de l'analyse des différenciations sociales à l'école, P. Bourdieu et J-C. Passeron (notamment Bourdieu, Passeron & Chamborédon, 1970) ne renvoient pas les causes de l'échec aux familles mais incriminent le fonctionnement l'institution scolaire elle-même, comme reproducteur des rapports de force dans la société. Se situant dans un courant néo-wéberien, ces auteurs partent de l'idée que les rapports de force dans une société (dominants / dominés) doivent pouvoir se justifier pour perdurer. Or, l'école, sous couvert d'un fonctionnement méritocratique, peut justifier les hiérarchies scolaires puis sociales. Cependant, Bourdieu et Passeron vont analyser le fonctionnement de l'école en privilégiant des mécanismes de type culturel et avancer l'idée que ce sont les groupes dominants qui définissent les valeurs, les contenus,

les comportements sanctionnés positivement par l'école. L'école ne sélectionnerait pas les individus les plus doués mais ceux qui se conforment le mieux à ses attentes. Les "héritiers" voient donc leurs avantages sociaux se transformer en avantages scolaires. Pour expliquer les processus, ces auteurs utilisent les concepts de capital et d'héritage culturel, mécanismes sous-jacents à la reproduction des inégalités sociales. Ces concepts renvoient aux pratiques éducatives des familles, aux valeurs, dispositions, attitudes propices à la réussite scolaire, plus ou moins présentes selon les milieux sociaux. Plus exactement, outre le capital culturel dont disposent les jeunes des classes aisées (livres, œuvres d'art, voyages, accès aux médias...), et qui compose un environnement favorable aux apprentissages, c'est plus largement l'héritage culturel qui constitue la dimension la plus discriminante entre individus. L'héritage culturel englobe la capacité de maîtrise d'outils intellectuels, comme le langage, différente d'un milieu social à un autre, mais aussi la notion d'habitus c'est-à-dire la manière d'être, de réagir d'un individu et qui est liée à son groupe social. Si, pour imaginer ce concept, on peut prendre l'exemple des goûts, des sensibilités esthétiques (choix des tenues vestimentaires) différents selon les classes sociales, l'habitus se représente également par des inégalités de motivations : les habitus dont sont dotés les individus impliquent que l'on va avoir tendance à ne pas désirer ce qui, dans son groupe social, apparaît comme peu probable. D'après ces auteurs, une partie de la genèse des inégalités sociales de réussite scolaire résulte d'un fonctionnement homogène de l'institution scolaire qui ne valorise que les héritiers, résulte de la non prise en compte des différences entre élèves, différences de nature essentiellement sociale et culturelle.

A partir du milieu des années 70, les travaux de R. Boudon (1973) annoncent une certaine évolution dans la façon d'aborder les déterminants de la réussite scolaire. Cet auteur est l'un des premiers à proposer une vision moins déterministe en défendant l'idée d'un acteur stratégique et rationnel. En effet, la critique courante opposée aux thèses de Bourdieu et Passeron est que les acteurs sont considérés comme passifs, ce qui semble nier toute possibilité de changement : ce sont les structures qui déterminent les comportements des acteurs. Boudon va prendre le contre-pied de cette idée en proposant un modèle selon lequel le fonctionnement de l'école résulte des acteurs, de la somme de leurs comportements, de leurs choix. Il étudie particulièrement les mécanismes de l'orientation et pose le principe suivant : l'orientation est choisie d'après un arbitrage entre son coût et ses avantages. Ainsi, les différences observées, c'est-à-dire les différences d'orientation observées selon le milieu social des élèves, résulteraient du fait que les choix sont inégalement risqués et inégalement rentables selon le milieu social d'origine des élèves. Cette thèse a peu de succès dans le courant des années 70, mais elle sera réhabilitée dans les années 80 avec les premières analyses du fonctionnement de l'école, notamment en terme d'orientation, et sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement.

Il convient, pourtant, de garder une certaine distance avec ces théories, car il s'agit bien entendu de tendances moyennes. Il existe aussi des enfants de milieu populaire qui ne sont pas en situation d'échec scolaire et des travaux plus récents montrent combien certaines familles populaires adoptent des comportements, sinon proches de ceux des classes favorisées, du moins proches de ceux des classes moyennes (Dubet & Martucceli, 1996). Cela étant, des travaux des sociologues dans les années 70, il ressort principalement l'idée que s'il existe une composante sociale de l'échec scolaire, celle-ci résulte du fait que l'école n'est pas adaptée à l'hétérogénéité du public d'élèves : tous les élèves ne sont pas (en fait, ne sont plus) issus des milieux sociaux les plus adaptés au fonctionnement et aux attentes de l'école. Malgré des divergences d'approches dans les analyses théoriques sur l'école, les inégalités de réussite sont clairement attribuées au milieu social lui-même et le début des années 80 est fortement marqué par l'idée selon laquelle "la socialisation familiale dote l'enfant d'attitudes et d'outils cognitifs diversifiés, inégalement adaptés aux exigences implicites ou explicites de l'école" (Duru-Bellat, 1998b, p.44).

1-2 Rompre avec "l'indifférence aux différences"

L'idée d'un déterminisme social fort a été tenace en France. Le sentiment que l'élève et sa famille exercent eux-mêmes un rôle prépondérant dans l'explication de la réussite scolaire, contre lequel il est difficile de lutter, est d'ailleurs renforcé par le caractère fortement centralisé du système éducatif français. En fait, l'école ne ferait qu'entériner les différences qui lui préexistent, car le système scolaire français est censé offrir une formation uniforme : si les écoles sont toutes identiques, les différences de résultats observées ne peuvent provenir que de facteurs autres que ceux se rapportant à leur organisation et à leur fonctionnement.

Pourtant, les premiers travaux relatifs au fonctionnement de l'école, développés ci-après, vont montrer non seulement que ce fonctionnement est à même de créer des inégalités de réussite, mais surtout qu'il est à même de renforcer les inégalités sociales de réussite. En d'autres termes, les progressions scolaires des élèves seraient sensibles au fonctionnement de l'école, mais ces progressions seraient d'autant plus affectées qu'il s'agit de celles d'enfants de milieu social modeste.

A côté d'une composante sociale de l'échec scolaire, la mise en évidence d'une seconde composante, scolaire cette fois, ouvre de nouvelles perspectives en matière de lutte contre l'échec scolaire et particulièrement en matière de lutte contre les inégalités sociales de réussite : il devient envisageable non seulement de mettre en place des mesures intervenant sur l'environnement social des élèves mais aussi d'imaginer des initiatives

centrées sur une modification de l'environnement scolaire des élèves. A l'inverse des initiatives mises en œuvre dans les pays anglo-saxons, qui se fondent sur des éléments connus du fonctionnement des systèmes, nous développerons l'idée selon laquelle, en France, les mesures destinées à réduire les inégalités de réussite scolaire sont davantage nées d'opinions a priori, d'innovations (parfois presque révolutionnaires dans un système basé sur l'égalité de traitement). La mise en œuvre d'idées nouvelles s'accompagne alors d'une montée des travaux empiriques, dans un souci à la fois de s'assurer de la pertinence de ces idées (en moyenne et en particulier pour des élèves de milieu social différent) et de dégager plus globalement des éléments d'efficacité du système éducatif².

1-2-1 Le fonctionnement de l'école fait des différences

Comparativement aux travaux produits dans les pays anglo-saxons, la recherche sur les effets du contexte scolaire en France est récente et beaucoup moins développée. Ce sont dans les pays où l'école est traditionnellement plus autonome qu'en France, où elle s'impose comme niveau d'analyse pertinent puisque l'on autorise des divergences de fonctionnement ou, comme en Grande-Bretagne, des divergences de contenus, que sont apparus, dans les années 60, les premiers travaux relatifs aux effets du contexte d'enseignement. En France, les travaux pionniers sont ceux de M. Duru-Bellat et A. Mingat (1985 ; 1988) qui ont examiné les différences dans les procédures d'orientation en fonction des collèges fréquentés, puis ceux d'A. Grisay (1993a) concernant les caractéristiques des collèges efficaces ou inefficaces. Au niveau de l'école primaire, les questions concernant les effets du contexte de scolarisation n'ont vu le jour qu'à partir du début des années 90 avec un important travail de recherche mené par P. Bressoux (1993a). C'est également à ce chercheur que nous devons une note de synthèse très riche relative aux recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ayant cours depuis le début des années 60. C'est de cette publication (Bressoux, 1994) que s'inspire notre présentation des premiers travaux qui ont cherché à démontrer que l'école pouvait rendre la réussite scolaire moins dépendante de l'héritage familial, que tout ne se joue pas dans la famille.

Les travaux sur les effets du contexte d'enseignement se résument en deux courants de recherche qui se sont développés indépendamment l'un de l'autre : le courant de recherche sur l'efficacité des enseignants et celui sur l'efficacité des écoles. L'idée commune à ces deux courants autonomes est de rechercher s'il existe des écoles ou des enseignants plus efficaces que les autres, s'il existe une capacité spécifique des écoles ou

² Dans un système où est censée régner l'uniformité, l'examen de modes d'organisation alternatifs, plus ou moins pertinents que d'autres, ne peut se réaliser sans avoir créé au préalable des différences de fonctionnement.

des enseignants à réduire les inégalités entre élèves. Si l'existence de ces effets du contexte scolaire est prouvée, alors, il sera possible d'intervenir sur des facteurs caractéristiques de ce contexte pour améliorer la réussite d'un grand nombre d'élèves.

Les premiers résultats sont assez décevants. Du côté de l'efficacité des enseignants, dans les années 50, la recherche américaine s'est centrée sur l'idée qu'il devait exister une personnalité la plus à même de répondre aux exigences du métier d'enseignant. Or, cette centration sur la recherche de qualités personnelles (sympathie, intelligence...) manque fortement de justification théorique et se heurte finalement à des résultats très inconsistants. Du côté de l'efficacité des écoles, c'est à partir des années 60 que la recherche débute, dans un contexte où, aux Etats-Unis, le débat sur l'égalité des chances est prégnant³. Il s'agissait d'une part de s'assurer que certains élèves n'étaient pas lésés en terme d'offre de formation et, d'autre part, de s'assurer que les écoles fonctionnaient de façon égalitaire selon les élèves qu'elles accueillaient. Pour répondre à ces questions, les recherches engagées sont de type input-output, en ce sens qu'elles étudient l'école comme une "unité de production, unité qui par le moyen de ressources humaines, financières et matérielles, a pour rôle de transformer des individus d'une valeur donnée en des individus d'une valeur supérieure" (Bressoux, 1994, p.109). Les études que l'on retient sont celles de Coleman & al. (1966) et Jenks & al. (1972) dont les résultats attestent que seul le milieu familial exerce une influence prépondérante sur les inégalités de réussite car les écoles ne rendent compte que d'une part très faible des différences de réussite et surtout rendent compte d'une part très inférieure à la part d'explication revenant aux caractéristiques familiales et sociales. Dans la littérature à ce sujet, on résume ces résultats par l'expression "schools make no difference".

Cela étant, évidemment, la recherche ne s'arrête pas à ces résultats. Ceux-ci sont notamment soumis à de fortes critiques méthodologiques et conceptuelles. Par exemple, la mesure de la réussite scolaire pose problème car cette notion est appréhendée à partir de tests d'intelligence et non d'épreuves d'acquisitions scolaires. Ces résultats se fondent souvent sur une seule mesure de réussite scolaire, la mesure finale, et les chercheurs ne raisonnent donc pas en terme de valeur ajoutée⁴. On peut également noter que le niveau sur lequel portent les analyses est différent de celui sur lequel ont été recueillies les informations. Enfin, ces recherches sont menées sur des aspects manipulables par les pouvoirs politiques (nombre d'élèves par classe par exemple) alors que rien ne laisse penser que ce sont là des éléments déterminants. Du côté de la recherche sur les effets-

³ A cette époque, c'était la ségrégation raciale qu'il s'agissait de combattre.

⁴ Alors que le paradigme de recherche "input-output", dans la définition que l'on en donne, spécifie bien que le produit de l'éducation s'obtient par la différence entre la valeur des individus donnée au départ et la valeur de ces mêmes individus après une période d'apprentissage considérée.

maîtres, comme du côté de la recherche sur les effets-écoles, les chercheurs vont alors s'orienter dans de nouvelles voies, notamment en cherchant à ouvrir cette "boîte noire" qu'est l'école et à étudier les mécanismes qui la régissent et l'organisent.

Pour les maîtres et les écoles, ce sont désormais les processus qui sont placés au cœur des analyses, c'est-à-dire l'étude des mécanismes qui organisent l'école ou la classe. Par exemple, il s'agit de rechercher, dans la pratique quotidienne d'une classe, comment font les élèves pour apprendre. D'inspiration psychologique, le paradigme des processus médiateur dans la recherche sur les effets-maîtres est centré sur l'élève et l'objectif est d'identifier les processus qui traduisent la relation entre comportement et apprentissage (traitement de l'information, implication dans la tâche...). Au niveau de l'école, les chercheurs examinent son organisation globale : le rôle et le travail du directeur, les modalités de groupement des élèves, le climat des établissements... La méthode générale consiste à comparer des groupes d'écoles extrêmes (efficaces contre peu efficaces), pour que de cette comparaison émergent les éléments d'organisation et de fonctionnement qui les distinguent. Ces études s'inscrivent dans le paradigme "school effectiveness" qui étudie l'école non pas en tant qu'unité de production, mais en tant qu'organisation sociale.

C'est de l'ensemble de ces travaux sur les processus que ressortent, dans le courant des années 70, les résultats les plus probants sur les effets-classes et les effets-écoles. Deux groupes de chercheurs ont réussi les premiers à isoler les différences de performances entre les classes (Hanushek, 1971) et à en estimer l'ampleur (Veldman & Brophy, 1974) qui atteint 10% de la variance expliquée des acquis. Ces auteurs montrent également que ces différences d'efficacité entre les classes affectent davantage les élèves de condition sociale modeste. Enfin, ces chercheurs ont observé que les caractéristiques des classes ne pouvaient à elles seules rendre compte de la totalité de la variance des performances des classes : cette part non expliquée est alors attribuée à l'effet-maître. Les résultats relatifs à l'efficacité des écoles ne remettent pas en cause la faible ampleur des effets-écoles, en moyenne. En revanche, les chercheurs insistent sur les variations qui peuvent être extrêmes en matière d'efficacité entre les écoles. Un second résultat qui mérite d'être souligné concerne le fait qu'en conduisant des analyses en terme de valeur ajoutée, alors l'ampleur des effets-classes augmente mais, surtout, dépasse l'ampleur des effets de l'origine sociale. En d'autres termes, certes l'origine sociale affecte les acquisitions des élèves, mais lorsque l'on raisonne en termes de progressions entre un moment t et t_{+1} , alors ces progressions sont plus sensibles au contexte scolaire qu'au milieu d'origine des élèves.

En France, dans les années 80, les effets du contexte ont d'abord été analysés à travers les processus d'orientation. Le travail pionnier en la matière est celui de M. Duru-Bellat et A. Mingat (1985) qui analysent les processus liés à l'orientation en fin de 5^{ème}. Selon eux, l'orientation apparaît très fortement liée à l'origine sociale : les résultats scolaires des élèves, servant de base aux décisions d'orientation, sont affectés par l'origine sociale. Les auteurs notent également que les vœux d'orientation formulés par les élèves sont, à niveau scolaire donné, moins ambitieux de la part des élèves d'origine sociale modeste. Selon M. Duru-Bellat et A. Mingat (1985, p.158), "dans les inégalités sociales en matière d'orientation, les inégalités de demande, à résultats scolaires donnés, vont peser aussi lourd que les inégalités de réussite scolaire⁵".

Mais, le plus intéressant pour l'époque concerne la mise en évidence d'une grande variété des situations selon les établissements. En effet, au début des années 80, le mythe de l'école égalitaire et fonctionnant de façon homogène est encore tenace et cette époque correspond au tout début d'une politique de décentralisation en France. Pourtant, malgré un système encore centralisé, les auteurs mettent très nettement en évidence les différences de fonctionnement entre collèges. Plusieurs exemples peuvent être relevés. Le taux de passage en classe de 4^{ème} est très variable d'un collège à un autre. Or, ces différences ne s'expliquent pas par des différences dans la composition du public d'élèves. Il existe donc des pratiques plus ou moins sélectives selon les établissements. Il existe aussi des différences dans les pratiques de notation des enseignants qui sont plus ou moins sévères, des différences dans le poids accordé à tel ou tel critère fondant la décision d'orientation (par exemple, certains établissements prennent en compte le fait que l'élève est en retard scolaire, d'autres non), et des différences entre les collèges dans l'adéquation entre les propositions d'orientation formulées par le conseil de classe et les vœux des familles et des élèves. Face à cette hétérogénéité de fonctionnement, une analyse moyenne des processus d'orientation s'avère peu pertinente. Par exemple, en moyenne, l'origine sociale exerce un effet (à niveau scolaire et demande donnés), mais une analyse conduite par collège permet d'observer que l'origine sociale n'exerce plus d'effet. Les auteurs concluent, finalement, que l'orientation s'avère plus dépendante du collège dans lequel les élèves sont scolarisés que de leur milieu social d'origine.

Nous sommes restés, dans cette présentation des premiers travaux traitant des effets du contexte scolaire, à un niveau très général. En effet, il ne nous apparaît pas opportun ici de présenter en détail les résultats des recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres⁶

⁵ Ces auteurs réhabilitent alors la thèse de Boudon quant à l'acteur rationnel.

⁶ Nous renvoyons pour cela à la note de synthèse de P. Bressoux.

et ceci pour deux raisons. D'une part, l'objectif de cette section était de montrer comment, depuis le milieu des années 70, et surtout à partir des années 80 en France, l'idée d'une certaine fatalité sociale de l'échec scolaire est délaissée : la famille fait des différences, l'école aussi. Il devient alors envisageable de compenser les inégalités, notamment sociales, de réussite scolaire par une modification de l'environnement scolaire. D'autre part, et c'est ce que nous proposons de développer maintenant, les mesures contre l'échec scolaire, apparues dans les années 80 en France, ne s'inspirent pas directement des résultats de recherches du courant "school effectiveness".

1-2-2 Prendre en compte les différences entre élèves : une idée neuve dans le système éducatif français

Dans les pays anglo-saxons, la connaissance du fonctionnement de l'école est au début des années 80 beaucoup plus détaillée qu'en France. Ces éléments de connaissance permettent alors d'engager des actions concrètes d'amélioration de l'efficacité du système d'enseignement. En d'autres termes, la production de résultats sert à l'élaboration de programmes d'amélioration des écoles, et donne alors lieu à un autre courant de recherche qui est celui du "school improvement". Pour donner un exemple concret, il est possible de présenter le programme "Success For All" développé par R.E. Slavin aux Etats-Unis (Slavin & Madden, 1999). Ce programme (SFA) se fonde sur tous les éléments connus, mis en évidence par la recherche, pour améliorer la réussite des élèves présentant des risques d'échec scolaire (particulièrement, donc, les élèves de milieu social modeste). Il part du principe que tous les élèves ne peuvent apprendre dans le même temps et de la même façon. SFA a été mis en place pour la première fois dans une seule école élémentaire de Baltimore en 1987/88. Depuis, il a été étendu à environ 1500 écoles dans 47 états des Etats-Unis. Au niveau de l'apprentissage de la lecture, toutes les pratiques effectives mises en évidence par la recherche ont servi à la construction d'un curriculum. L'apprentissage s'organise selon des méthodes de coopération entre élèves, dont la recherche montrent clairement les effets bénéfiques (Slavin, 1987b, 1995). Des évaluations des acquis des élèves sont proposées toutes les huit semaines et les résultats sont utilisés pour adapter les pratiques d'enseignement aux progressions réalisées par les élèves : enseignement avec un tuteur particulier, changement de groupe d'élèves... Dans les écoles qui mettent en œuvre ce programme, une attention toute particulière est donnée à la scolarisation en maternelle. Les relations avec les parents sont très développées. Chaque école dispose une "personne facilitatrice", qui joue un rôle de coordination entre les différentes activités et entre les différents acteurs (élèves, enseignants, directeur d'école et parents). Des séances de formation sont également largement dispensées à l'attention des enseignants, notamment sur les pratiques effectives de gestion de la classe. Enfin, le rôle du tuteur est essentiel dans ce programme. Il permet des temps d'apprentissage totalement individualisés. Dans la

mesure où il s'agit souvent d'enseignants ayant une expérience dans l'enseignement spécialisé, l'école dispose, sur place, de ressources permettant de gérer les élèves en grande difficulté. Ce choix a été formulé afin d'éviter à un élève en difficulté un placement en éducation spécialisée, placement qui impliquerait que cet élève interrompe momentanément sa scolarité.

En France, à l'inverse, c'est davantage la mise en place de mesures et dispositifs particuliers, fondés sur des idées nouvelles, originales dans le contexte français, qui ont permis de faire avancer la recherche des caractéristiques d'un l'environnement scolaire propice aux acquisitions des élèves. Cela s'illustre particulièrement lorsque l'on examine les dates de création des premières mesures contre l'échec scolaire. C'est en effet en 1981, alors que la recherche sur les effets de l'environnement scolaire en France est encore balbutiante, que sont créées les Zones d'Education Prioritaires (ZEP) dont le principe est de donner plus de ressources aux établissements où sont scolarisés ceux qui ont le moins de chance de réussir leur scolarité, c'est-à-dire les enfants d'origine populaire. On suppose donc, en l'absence de résultats de recherches, que le contexte de scolarisation peut faire des différences. En fait, ces ZEP sont directement inspirées des politiques d'éducation compensatoires mises en œuvre dans les années 60 dans les pays anglo-saxons. Pour autant, les ZEP ne s'inspirent pas d'éventuels résultats positifs obtenus dans d'autres contextes puisque, au moment de leur instauration en France, les politiques compensatoires étaient abandonnées aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, avant d'être ré instaurées tout récemment (Meuret, 2000).

En fait, ces ZEP incarnent la mesure phare d'une politique tout à fait novatrice dans le contexte français des années 80, qui consiste à rompre avec un fonctionnement homogène et égalitaire de l'institution. L'idée, qui peut apparaître à première vue contradictoire, est de faire fonctionner le système de façon inégalitaire, en quelque sorte "adapté" à l'hétérogénéité des élèves, pour finalement aboutir à un fonctionnement plus neutre, susceptible de réduire les inégalités sociales de réussite. L'idée sous-jacente des différentes mesures de lutte contre les inégalités de réussite est de rompre avec "une indifférence aux différences", formule empruntée à P. Bourdieu. On ne recherche plus la scolarisation pour tous, mais la réussite pour tous et le mot d'ordre de l'époque est "donner plus à ceux qui ont le moins", en instituant une discrimination positive.

Or, de vifs débats sont nés de l'instauration de ces politiques de discrimination positive. Plusieurs thèses s'affrontent (Calvès, 1999). D'une part, on peut penser qu'il est inconcevable de passer outre les principes fondateurs de notre société (il s'agit dans notre cadre du principe d'égalité de droits – égalité de traitement à l'école) et que la discrimination aboutit finalement à un Etat-Providence à plusieurs vitesses. D'autre part, il

peut être envisageable de déroger à ces principes lorsque la situation l'impose à la seule condition que les effets de cette discrimination aboutissent à davantage d'égalité entre les membres de la société. Ces débats s'inscrivent bien-sûr autour de la question de la justice : qu'est-ce qu'une société juste, comment la rendre plus juste, quelles sont les inégalités que l'on peut accepter et finalement considérer comme justes... ? La théorie de la justice de Rawls a été présentée aux Etats-Unis en 1971, mais ce n'est que seize ans plus tard, en 1987, que la version française a été éditée. Aussi, les travaux sur les politiques de discrimination positive ne font-ils en France quasiment jamais référence à cette théorie, et pourtant, instituer une discrimination positive à l'école, créer des inégalités entre élèves, c'est se placer dans le cadre de la théorie de la justice de Rawls et appliquer le principe de différence : des inégalités sont justes et acceptables dans la seule mesure où elles sont à l'avantage des plus défavorisés (Meuret, 1999). La discrimination positive tend donc à créer des inégalités pour promouvoir l'égalité.

S'il est assez facile d'adhérer à ce type d'argumentation, c'est l'efficacité des politiques qui en découlent qu'il s'agit maintenant de questionner. En effet, en France, rien n'assure de façon certaine que ces idées nouvelles sont pertinentes. De même qu'il est facile de concevoir des arguments en faveur de ces mesures, il est tout à fait envisageable d'opposer des arguments en leur défaveur. Pour se dégager des jugements et ne s'en tenir qu'aux faits, on assiste à une inflation des travaux empiriques portant sur la comparaison des effets de ces nouvelles mesures aux effets d'un enseignement traditionnel. Ce sont ces travaux qui ont essentiellement permis de faire progresser la connaissance sur les modes d'organisation de l'école les plus pertinents, en France, pour la réussite des élèves et particulièrement pour la réussite des élèves les plus défavorisés, comme nous le verrons avec les classes de niveau par exemple.

II- Quelques exemple de mesures contre l'échec scolaire en France et leurs effets

En France, la différenciation de l'enseignement, en d'autres termes la gestion de l'hétérogénéité et des inégalités entre élèves, se concrétise par des initiatives multiples que l'on peut présenter de façon dichotomique, en séparant les deux composantes de l'échec scolaire que nous avons développées précédemment. La présentation de ces initiatives oppose donc celles centrées sur une modification l'environnement scolaire à celles centrées sur une intervention sur l'environnement social. Cette présentation ne se veut pas exhaustive, perspective qui à elle seule nécessiterait un travail d'envergure. Nous en proposons une synthèse, à travers une sélection et une articulation d'éléments de connaissance issus d'un nombre important de travaux. Cette synthèse suppose donc des choix qu'il est nécessaire d'explicitier.

L'objectif premier de cette synthèse est de fournir une image globale des moyens de lutte contre les inégalités de réussite et surtout de leurs effets. Il nous faut alors présenter des informations dotées d'une certaine généralité. Cela nous amène à privilégier une sélection d'évaluations qui dépassent la présentation d'études de cas singulières. Or, la connaissance dans le domaine du fonctionnement du système éducatif se heurte à de nombreuses difficultés, notamment parce les phénomènes étudiés sont complexes, parce qu'ils entretiennent des relations avec un grand nombre de variables. Pour reprendre l'exemple de la réussite scolaire, celle-ci dépend de facteurs multiples relevant à la fois de l'environnement scolaire et de l'environnement social.

Le problème majeur dans l'évaluation des mesures contre l'échec scolaire est donc d'isoler, dans les relations obtenues, les effets qui relèvent de ces mesures de ceux provenant d'autres facteurs parasites. Pour traiter ce problème, le recours à une approche expérimentale est recommandé. Il s'agit de constituer deux groupes expérimentaux comparables (notamment au niveau des caractéristiques des élèves et de leur contexte de scolarisation) puis de proposer, seulement à l'un des deux groupes, le dispositif destiné à réduire les inégalités de réussite entre élèves. Nous présenterons donc des initiatives dont les effets ont été mesurés à travers des expérimentations. Pour autant, le recours à l'expérimentation n'est pas toujours possible. Se posent en effet des problèmes techniques, car il est difficile de contrôler tous les paramètres qui interviennent dans le processus d'acquisitions, mais aussi éthiques : il est délicat de priver les élèves du groupe témoin d'un dispositif qui pourrait leur être bénéfique. Des évaluations procédant de l'approche qui consiste à "apprendre de la variété" seront donc également sélectionnées. Cette approche se situe toujours dans une perspective comparative, mais la comparaison porte sur la variété des situations existant de fait dans le paysage éducatif. L'idée est alors d'examiner, de façon empirique et externe, l'effet d'un dispositif dans des contextes variés et, en travaillant sur des échantillons de taille suffisamment importante pour permettre le recours à des techniques statistiques appropriées, de démêler ainsi les effets de l'ensemble des facteurs susceptibles d'affecter les acquisitions et d'isoler l'effet spécifique du dispositif étudié.

Une évaluation empirique d'un dispositif de lutte contre l'échec scolaire suppose, en outre, que ses objectifs soient opérationnalisés. Pour ce qui nous concerne, la réussite scolaire, qui ne s'appréhende pas automatiquement, est un concept qui doit donc être construit, de la façon la plus objective possible, à travers des indicateurs et des mesures. Or, il est possible d'objectiver la réussite scolaire de diverses façons : niveau de diplôme obtenu, passage en classe supérieure ou redoublement, mesures d'acquisitions... Pour assurer une certaine homogénéité de la présentation, les évaluations sélectionnées se centrent sur une mesure de l'impact d'un dispositif sur les acquisitions scolaires, mesurées par des épreuves standardisées (afin d'éviter les biais inhérents aux notes attribuées par les

enseignants eux-mêmes). Cela dit, nous apporterons, lorsqu'ils existent, des compléments d'information sur l'efficacité d'un dispositif au regard d'indicateurs différents ou d'objectifs autres que celui de la réussite scolaire.

2-1 Les mesures agissant sur l'environnement scolaire

2-1-1 Dans la classe

Lorsque l'on cherche à présenter comment se met en œuvre en France la différenciation de l'enseignement, une des premières pratiques à laquelle on pense, ne serait-ce que par association sémantique, est la pédagogie différenciée. Viviane de Landsheere (1992, p.159), définit la pédagogie différenciée comme "la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés au sein d'une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs". Cette définition pose donc le principe d'une différenciation des moyens en vue de l'atteinte de mêmes objectifs par tous les élèves. Or, selon Perrenoud (1995, p.29), les conceptions divergent quant à la nature de la différenciation : "suffit-il d'individualiser les rythmes ou les temps d'apprentissage ? Ou faut-il imaginer une différenciation plus globale des méthodes, des manières d'apprendre, des activités et des contenus, voire des exigences ou des objectifs ?" Cet auteur distingue deux types de différenciation : une différenciation restreinte (qui vise les mêmes maîtrises, mais les "chemins" qui y conduisent diffèrent) et une différenciation étendue (qui vise des degrés de maîtrise différents). Les conceptions quant aux formes de différenciation divergent également : par exemple, certains prônent une pédagogie du projet, d'autres une pédagogie par objectifs, une pédagogie du contrat, d'autres encore une pédagogie de maîtrise. Arrêtons-nous un instant sur la pédagogie de maîtrise qui semble être celle qui apparaît la plus clairement liée à la problématique de la gestion de l'hétérogénéité des élèves (De Landsheere, 1995).

La pédagogie de maîtrise (PM), proposée par Bloom en 1968, s'inspire fortement de la théorie de l'apprentissage de Carroll (1963). Ce dernier fait du temps consacré aux apprentissages un principe fondamental de l'acquisition de connaissances. Ce temps d'apprentissage serait fonction à la fois du temps alloué par l'enseignant (opportunity to learn) et du temps que l'élève consacre effectivement à la tâche (time in task)⁷. Ce concept du temps d'apprentissage est au cœur de la pédagogie de maîtrise qui s'oppose aux modèles

⁷ Carroll insiste également sur le fait que le temps nécessaire aux élèves est fonction de la qualité de l'enseignement : plus l'enseignement est de qualité, moins les élèves auront besoin de temps.

classiques d'enseignement : "alors que, traditionnellement, l'école maintient le temps d'apprentissage constant et considère comme normal que les performances des élèves varient en fin de processus, la PM propose de faire varier le temps d'apprentissage pour obtenir des élèves un niveau uniforme de compétence [...] en résumé, la PM se caractérise d'abord par un engagement philosophique ferme en faveur de l'égalité des acquis" (Crahay, 2000, pp. 328-329). Concrètement, M. Crahay résume les propositions de Bloom en six points :

- 1/ Définir les objectifs à atteindre et en informer les élèves
- 2/ Evaluer les prérequis (et éventuellement procéder à une remise à niveau)
- 3/ Décomposer la matière en unités structurées
- 4/ Augmenter au maximum le temps d'implication dans la tâche
- 5/ Evaluer la maîtrise des compétences à la fin de chaque unité (test formatif)
- 6/ Proposer, si besoin, des exercices supplémentaires.

Entamer l'enseignement d'une nouvelle compétence n'est ensuite possible que si la forte majorité des élèves maîtrise la précédente.

L'efficacité de la PM a été amplement testée empiriquement et, d'une façon générale, c'est l'hypothèse suivante qu'il s'est agi de vérifier (Crahay, 2000) : un enseignement collectif, ciblé sur les compétences que l'élève doit maîtriser, intégrant la passation régulière de tests formatifs, débouchant sur des procédures correctives (ou remédiation) doit aboutir à un accroissement significatif du rendement moyen et à une réduction de la variabilité des résultats (dans la situation la plus favorable, le degré de maîtrise d'une compétence doit être au maximum pour tous les élèves et la variance entre les résultats doit donc être nulle). Quels en sont les résultats ? M. Crahay (2000) consacre à cette question un chapitre de son dernier ouvrage à propos de la justice du système éducatif et procède à une revue de littérature des différences expériences et résultats obtenus, revue qu'il est impossible de reprendre dans son ensemble ici. En fait, les recherches relatées par cet auteur se situent dans leur quasi-totalité aux Etats-Unis et concluent pour la plupart à une efficacité de la PM : très globalement, la PM opère un nivellement vers le haut (augmentation de la moyenne et réduction de la variance) ; plus les élèves avancent dans l'acquisition des compétences, moins ils ont besoin de temps pour en acquérir de nouvelles ; les élèves soumis à une PM apprennent plus d'unités-matières que ceux soumis à une pédagogie traditionnelle. Les effets observés de la PM sont cependant à nuancer : ils sont plus importants lorsque l'évaluation porte sur les objectifs visés en classe que lorsqu'elle porte sur des épreuves communes standardisées (basées sur le curriculum de l'année par exemple). Deux récentes publications (Livingston & Gentile, 1996 ; Martinez & Martinez, 1999) attestent, à partir d'épreuves communes proposées aux élèves, qu'il

n'existe pas de différence d'efficacité entre les enseignants ayant recours à une PM et ceux observant une pédagogie traditionnelle.

Pour ce qui concerne le cas de la France, aucune recherche ou expérimentation n'a été recensée. En fait, on dispose de peu d'éléments factuels sur la mise en œuvre, et moins encore sur l'efficacité, des pratiques différenciatrices des enseignants au sein de la classe, sans que l'on puisse affirmer pour autant que ces pratiques sont inexistantes (Duru-Bellat & Leroy-Audouin, 1990). Selon P. Bressoux (2000), le recours à une pédagogie différenciée ou non discrimine très franchement les pratiques des enseignants, lorsque les données ont été recueillies par questionnaires. Mais lorsque les informations proviennent d'observations en classes, une typologie des pratiques des enseignants ne peut être obtenue à partir du recours ou non à une pédagogie différenciée. En d'autres termes, les enseignants ne se différencient pas sur ce plan là, certains y ont recours davantage que d'autres mais les écarts restent modestes. Zakhartchouk (2001) observe quant à lui qu'il est difficile de parler de façon générique de la pédagogie différenciée en raison d'une forte hétérogénéité de sa mise en application concrète. Il semblerait surtout qu'à l'école élémentaire, l'idée de différenciation se confonde avec celle d'individualisation : l'alternance entre un enseignement collectif et des tâches individuelles est une orientation privilégiée mais qui n'est pas pensée comme un remède à l'échec scolaire (Best, 1997).

Peut-on s'interroger sur les motifs d'un recours somme toute modeste à une pédagogie différenciée en classe ? Certaines contraintes relatives à la mise en œuvre d'une PM ont peut-être contribué à freiner son développement. A l'image de ce qu'a tenté de démontrer Slavin (1987a), on peut penser que respecter les temps dont les enfants ont besoin pour apprendre (en offrant par exemple des temps de remédiation) conduit nécessairement à une augmentation du temps d'enseignement⁸. On peut aussi envisager des motifs d'ordre éthique : certains enseignants pourraient considérer que le fait de vouloir obtenir un même niveau d'acquisitions pour tous les élèves conduit, soit à ne pas stimuler suffisamment les élèves les plus forts, soit à baisser le niveau d'exigence en termes d'objectifs à atteindre pour les plus faibles (voire pour toute la classe). L'exemple proposé par M. Fournier (1998, p. 118) traduit de façon très claire cette possible dérive : parlant de la possibilité de différencier les contenus, "dans un cours de géographie, l'objectif (méthodologique) sera de traduire des données sous forme de graphiques plus ou moins complexes. A l'issue de la séance, les uns auront produit un ou deux graphiques simples, alors que d'autres auront réalisé un éventail de représentations plus élaborées, allant de

⁸ Slavin ne parvient pas à démontrer que la PM implique une augmentation des temps d'apprentissage, alors que Martinez & Martinez (1999) observent que les temps d'apprentissage sont deux fois plus élevés dans les classes où la PM est en vigueur que dans les autres, amenant ainsi les enseignants à augmenter leur temps de travail. Cela étant, cette question a été amplement examinée et les résultats restent encore souvent contradictoires.

l'histogramme au diagramme en secteurs. Les résultats produits seront différents selon le point de départ de chacun et le niveau de difficultés qu'il pourra résoudre en fonction de son propre outillage mental".

Un deuxième type de gestion des difficultés scolaires au sein de la classe intervient souvent en fin d'année scolaire : c'est le recours au redoublement. Depuis l'instauration des cycles à l'école primaire, c'est-à-dire depuis 1990, la pratique du redoublement est restreinte : la scolarité dans l'ensemble des deux derniers cycles de l'école primaire ne peut être prolongée de plus d'un an (Ministère de l'Education nationale, 1991). Malgré une volonté politique de réduire les taux de redoublement, la pratique persiste. Quelques chiffres, simplement : selon J-J. Paul (1996), en 1995, 6% des élèves redoublent leur CP et 17,6% des élèves redoublent leur terminale. Si on considère les redoublements sur toute une scolarité, près d'un élève sur six atteignant la classe de terminale a redoublé au moins une fois. Dans l'enseignement professionnel, ces chiffres sont encore plus importants : en seconde professionnelle, 87% des élèves sont en retard ; en 2^{ème} année de BEP, ce sont 89% des élèves qui le sont. Nombre d'études se sont attachées à décrire ce phénomène et à juger de son efficacité sur le plan pédagogique. Plusieurs points retiennent l'attention :

Tout d'abord, les décisions de redoublement ne sont pas fondées sur des critères objectifs et explicites, en ce sens que cette décision émane d'abord du jugement que l'enseignant se fait de l'élève, par rapport au reste du groupe classe. D'une part, dans la décision de faire redoubler un élève, entre en jeu ce que l'on appelle la loi de Posthumus : "quelle que soit la distribution des compétences au début de l'année scolaire, la distribution des notes de fin d'année épouse *grosso modo* une forme gaussienne" (Crahay, 1996, p. 68). D'autre part, les exigences varient d'un enseignant à un autre : pour atteindre un même objectif, la difficulté des exercices ou évaluations proposés variera selon les enseignants. Le redoublement touchant évidemment prioritairement les élèves en "queue de peloton", on comprend le caractère relatif de ces décisions de passage : un élève faible dans une classe sera incité à redoubler, alors que sa position et ainsi son orientation auraient été différentes dans une autre classe (Grisay, 1988). Une récente recherche menée dans l'académie de Dijon (Troncin, 2001) confirme le caractère subjectif, on pourrait même dire injuste, des décisions de redoublement : à niveau d'acquisitions de fin d'année donné, plus le niveau scolaire d'un élève est en-dessous du niveau moyen de sa classe, plus ses chances de redoubler sont grandes. Evidemment, le redoublement est davantage le fait d'élèves en difficulté scolaire en fin d'année, mais, toutes choses égales par ailleurs, cela est également le cas pour les garçons et les élèves de condition sociale modeste.

Par ailleurs, cette décision de redoublement a un caractère visible qui lui confère une dimension sociale importante : l'enseignant suivant va porter un jugement sur le

"produit" livré par l'enseignant précédent (le "produit" étant le niveau des élèves). Autrement dit, en fin d'année scolaire, les enseignants sont face à une double incertitude (Crahay, 1996) : avec un élève en difficulté, soit on prend le risque de faire redoubler l'élève, sans être certain de l'utilité de cette décision (et on évite le problème du regard de l'enseignant futur), soit on prend le risque de ne pas interrompre sa scolarité et on se soumet au regard de l'enseignant futur, voire au regard de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Il semblerait qu'en cas d'hésitation, la balance penche plus facilement du côté du redoublement : des données recueillies pour la Suisse (Hutmacher, 1993) montrent, de façon nette, que les élèves qui restent plusieurs années avec le même enseignant ne redoublent pas ou très peu. Ces données rejoignent celles observées en France en ce qui concerne le redoublement lorsque les élèves fréquentent des cours multiples ou des classes uniques (Leroy-Audouin & Mingat, 1995).

Un troisième constat non négligeable concerne le coût supporté par les élèves eux-mêmes. Nombreux sont ceux qui doivent se souvenir de leur propre expérience, du "coup de fouet" que l'on se donne au troisième trimestre pour éviter le redoublement... Troncin (2001) cite un sondage réalisé par le journal "Le monde de l'Education" qui révélerait que la plus forte crainte des adolescents après la "mort d'un parent" est de "doubler une classe". Les recherches (Pierson & Connel, 1992 ; Leroy-Audouin & Mingat, 1995) au niveau de l'enseignement primaire attestent d'effets négatifs en terme d'estime de soi. Le redoublement est honteux : "Ca m'a un petit peu mis en désordre... ça voulait dire que j'étais un mauvais élève". "C'est comme une punition de refaire toujours la même chose et de perdre ses copines !". "C'était gênant pour moi... parce que j'avais peur que les enfants se moquent de moi. J'étais un peu triste... quand les autres se moquent de nous, ils rigolent et tout... j'aime pas ça !". (Paul, 1996, p.71). Le coût psychologique d'un redoublement apparaît très substantiel (sans parler du coût financier, sachant qu'un élève de l'école élémentaire coûte 26 200 francs par an⁹).

Enfin, il est possible de mettre en regard les décisions de redoublement avec des indicateurs d'efficacité pédagogique, que sont par exemple le niveau d'acquisitions des élèves ou leur parcours scolaire ultérieur. Là encore, les recherches anglo-saxonnes sont majoritaires et nous y reviendrons ultérieurement. En France, peu de recherches ont porté sur une analyse spécifique des conséquences du redoublement. A noter, néanmoins, celle de Seibel (1984) portant sur des élèves de CP et CE1 et qui conclue que les évolutions pédagogiques des élèves ayant redoublé leur CP ne sont pas aussi favorables que celles observées pour des élèves faibles promus en CE1. Autrement dit, les élèves, même faibles, progressent davantage s'ils ne redoublent pas. En fait, les données disponibles sont issues

⁹ Les grands chiffres de l'Education nationale (2000), Dépenses annuelles de 1999.

de recherches ne portant pas spécifiquement sur la question du redoublement, mais ayant connaissance des parcours scolaires des élèves, des chercheurs ont pu apporter quelques données nouvelles : par exemple, il s'avère (Duru-Bellat, Jarousse, Mingat, 1993) que le redoublement est un indicateur prédicteur plutôt que révélateur d'échec scolaire, en ce sens que les élèves ayant redoublé leur CP n'ont qu'une chance sur dix d'accéder au cycle long (second cycle de l'enseignement secondaire). Au niveau de l'enseignement secondaire (Duru-Bellat, Jarousse, Mingat, 1992 ; Grisay, 1993a), les effets sont plus contrastés : le redoublement affecte négativement les progressions des élèves surtout en 6^{ème} ; il n'est pas lié à l'image de soi et il est nuisible aux décisions d'orientation (les vœux des élèves sont moins ambitieux et les décisions institutionnelles sont plus modestes), mais il apparaît plutôt efficace au lycée¹⁰.

2-1-2 Entre les classes

La gestion de l'hétérogénéité des élèves passe aussi par des regroupements dans des classes différentes. En France, la constitution de classes de niveau n'est pas formalisée. Pourtant, il semble qu'elle existe véritablement au nom d'une meilleure prise en compte des difficultés des élèves. L'idée est de s'adapter aux besoins et aux rythmes des élèves, en constituant des groupes homogènes. L'argument faisant obstacle à la mise en place de groupes hétérogènes est de dire que tout le monde y perdrait, car l'enseignant, ne pouvant gérer les rythmes de chacun, adopterait un rythme intermédiaire (Crahay, 2000) : les forts seraient pénalisés par un rythme trop lent et les faibles "décrocheraient" d'un rythme trop rapide. Au niveau de l'école primaire, la constitution de classes de niveau n'est possible que dans la mesure où l'école est de taille suffisamment importante pour pouvoir regrouper les élèves en fonction de leur niveau scolaire¹¹. En revanche, au collège ou au lycée, ne serait-ce que par le jeu des options, cette pratique peut assez facilement être mise en œuvre.

Pourtant, déjà en 1983, dans une recherche consacrée aux ZEP, A. Mingat observait que le degré d'hétérogénéité des classes était lié aux performances individuelles en fin d'année scolaire : "les acquisitions des élèves sont, au-delà de ce qui est dû à leurs caractéristiques personnelles, meilleures dans les classes hétérogènes que dans les classes homogènes" (Mingat, 1983, p. 117). Ces résultats ne valent que pour un échantillon restreint de classes de Cours Préparatoire, l'auteur se garde bien de leur conférer une portée

¹⁰ Cela est certainement lié au fait que le redoublement peut être choisi pour intégrer une filière ou section particulièrement souhaitée par les élèves. Les taux de redoublement en terminale sont également fortement liés avec la réussite ou l'échec au baccalauréat.

¹¹ Il semble cela dit que cette pratique ne soit pas tout à fait inexistante, notamment au sein d'écoles accueillant un public défavorisé, permettant subtilement de conserver quelques élèves de bon niveau (Van Zanten, 1997).

généralisatrice. Ce n'est que bien plus tard que la recherche se consacrera spécifiquement à l'analyse des effets produits par le degré d'hétérogénéité des classes (Grisay, 1993b) ou par la constitution des classes de niveau en France (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Cette dernière étude porte sur le niveau du collège (212 collèges et plus de 20 000 élèves), mais nous nous y attardons un instant car elle produit des résultats tout à fait intéressants, certainement attendus de la part des chercheurs¹², mais finalement opposés aux objectifs poursuivis en terme de gestion de l'hétérogénéité des élèves.

Cette pratique n'étant pas officielle, un des objectifs de cette recherche fut d'abord d'évaluer la fréquence de la constitution de classes de niveau au collège, pour ensuite en étudier les effets. Pour opérationnaliser cette pratique, les auteurs ont choisi d'examiner conjointement deux critères : le niveau moyen des classes et l'hétérogénéité de ces classes. Cela dit, plusieurs questions se sont posées : à partir de quel seuil décrète-t-on que le niveau moyen d'une classe diffère sensiblement du niveau moyen de l'établissement ? Si une seule classe diffère très sensiblement des autres en terme de niveau moyen, peut-on conclure que l'établissement aménage des classes de niveau ? A partir de quel seuil d'hétérogénéité (dispersion des niveaux scolaires) peut-on conclure qu'une classe est homogène ou non ? Les choix¹³, complexes, opérés par les auteurs comportent nécessairement une part d'arbitraire et les conduisent à fournir des résultats sous forme de "fourchettes" plutôt que des valeurs précises.

Les résultats de cette recherche sont nombreux. En terme d'intensité de la pratique des classes de niveau, entre 45 et 57 % des classes des collèges ont un public qui se distinguerait significativement des caractéristiques moyennes des élèves du collège par le niveau moyen et/ou l'hétérogénéité et entre 26 et 51% des établissements constitueraient leurs classes selon une structure clairement hiérarchisée. Par ailleurs, la pratique des classes de niveau est d'autant plus intense que les élèves ont en moyenne un niveau initial fort, que l'hétérogénéité du public est élevée et que la tonalité sociale est défavorisée. Cela dit, l'influence de ces variables est modérée et il subsiste un certain flou dans l'explication de la mise en œuvre de classes de niveau. En termes d'effets sur les acquisitions, les progressions des élèves sont d'autant plus élevées que le niveau moyen de la classe est fort, et le degré d'hétérogénéité exerce aussi un effet : les classes homogènes de niveau élevé sont les plus performantes et, inversement, les classes homogènes de niveau faible sont les moins performantes. Les auteurs ont également observé que les élèves faibles profitent

¹² Des résultats convergents à ceux obtenus en France avaient déjà été observés dans les pays anglo-saxons (cf. Duru-Bellat & Mingat, 1997, de la page 759 à 766).

¹³ Si la moyenne d'une classe s'écarte de plus de deux ou trois points de la moyenne de l'établissement, alors celle-ci est considérée comme une classe de niveau. De même, pour l'hétérogénéité, si l'écart-type de la classe diffère de deux ou trois points de l'écart type associé à la distribution du niveau individuel de l'ensemble de la population du collège, alors cette classe est une classe de niveau.

d'une classe dont le niveau moyen est supérieur au leur, alors que les élèves forts pâtissent d'une classe dont le niveau moyen est inférieur au leur. A préciser que les gains obtenus par les premiers sont supérieurs à la perte subie par les seconds. Enfin, en terme d'orientation, toutes choses égales par ailleurs, la fréquentation d'une classe de niveau homogène faible a un impact négatif sur l'accès à une 4^{ème} générale et les chances d'accès à cette classe sont d'autant plus fortes que la classe antérieurement fréquentée était hétérogène.

Finalement, cette recherche contredit très franchement l'opinion courante selon laquelle les groupements d'élèves selon leur niveau permettrait, notamment pour les élèves faibles, une meilleure prise en compte de leurs besoins et de leurs difficultés.

2-1-3 Un exemple de remédiation à l'école primaire

En 1970, sont créés les Groupements d'Aide Psycho-Pédagogique (GAPP)¹⁴. L'objectif des GAPP est de tenter une action spécifique sur des élèves éprouvant des difficultés sur les plans cognitifs, langagiers et/ou comportementaux. Le dispositif GAPP comportait trois spécialistes : un psychologue scolaire, un psycho-motricien et un enseignant chargé de la rééducation psycho-pédagogique.

Une recherche menée entre 1985 et 1988 (Mingat & Richard, 1991) sur l'efficacité de ces dispositifs a mis en évidence deux types de résultats particulièrement intéressants : le premier concerne le fonctionnement du dispositif lui-même, le second l'efficacité de cette rééducation sur les progressions scolaires des élèves.

Dans un premier temps, les auteurs ont cherché à révéler les critères de sélection des enfants à l'entrée des GAPP. Il apparaît que les différences liées au sexe, à l'origine sociale ou à la nationalité, en d'autres termes les caractéristiques personnelles des élèves, n'influent pas sur la probabilité d'être admis en rééducation. Deux variables principales ont été identifiées comme ayant une influence positive sur la probabilité d'être admis au sein d'un GAPP : le fait d'avoir redoublé et les difficultés cognitives et comportementales plutôt que langagières. Cependant, les auteurs notent que le pouvoir explicatif de ces variables est très faible. La recherche met donc en évidence le caractère vague des critères de sélection à l'entrée des GAPP. Il s'avère également que ce ne sont pas toujours les élèves les plus faibles qui en bénéficient.

¹⁴ Désormais remplacés par les Réseaux d'Aide Spécifique pour les Enfants en Difficulté (RASED).

Dans un second temps, les auteurs ont cherché à mesurer l'influence de ce dispositif sur les progressions scolaires des élèves. Or, les résultats obtenus vont totalement à l'encontre de ceux attendus: les élèves ayant "bénéficié" d'une rééducation en CP progressent moins que ceux, de niveau scolaire égal en début d'année, qui n'ont pas "bénéficié" de cette rééducation. Cette moindre progression est particulièrement négative pour des élèves qui, au sein des GAPP, ne sont pas les plus faibles en début d'année. Et cet effet subsiste au CE1.

2-2-4 Entre les établissements

En 1981, sont créées les Zones d'Education Prioritaires (ZEP), inspirées des "Educational Priority Areas" mises en œuvre en Grande Bretagne dans les années 60. Elles constituent la mesure symbole d'une volonté de différenciation des conditions d'enseignement à l'avantage des plus défavorisés. Les dix premières années d'existence des ZEP sont assez chaotiques, notamment en terme de choix des zones et de ce qu'il convient de faire pour lutter contre l'échec scolaire (Bouveau, 1997) : par exemple, le pourcentage d'élèves défavorisés varient d'une ZEP à une autre et le contenu et la mise en œuvre concrète des projets pédagogiques est également disparate. En 1990, la circulaire n°90-028 du 1^{er} février relance officiellement les ZEP. L'objectif est de "renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle pour la réussite scolaire des enfants qui y vivent et donc, à terme, pour leur insertion sociale". Une ZEP regroupe un ensemble d'établissements (écoles primaires et collèges notamment) dont le public accueilli doit présenter des critères scolaires et sociaux défavorisés : taux de retards scolaires, taux d'enfants non francophones, taux d'enfants issus de parents ouvriers ou sans emploi... (Glasman, 2000). Dans la mesure où le traitement égalitaire des élèves à l'école ne constitue pas en fait un facteur de réduction des inégalités sociales de réussite scolaire, l'Etat entreprend une action sur les établissements scolaires eux-mêmes, en décidant une répartition inégalitaire des moyens (augmentation des dotations, affectation d'enseignants supplémentaires et surtout d'enseignants spécialisés pour le soutien aux élèves en difficulté). Il s'agit donc, dans le cadre des ZEP, de favoriser un modèle d'équité plutôt que d'égalité de l'enseignement (Peignard & Van Zanten, 1998). La question du partenariat est également au cœur du fonctionnement des ZEP : les enseignants ont pour mission de collaborer davantage entre eux, mais ils doivent, autour d'un projet, également collaborer avec des partenaires extérieurs (travailleurs sociaux des quartiers, personnels de santé, etc.). Les ZEP s'inscrivent donc clairement dans un cadre global organisé de lutte contre les inégalités sociales de réussite scolaire, qui ne fait pas appel à la seule institution scolaire.

En 1997/1998, d'après le ministère de l'Éducation nationale, plus d'un million d'élèves sont scolarisés dans les établissements de 558 ZEP. La majorité de ces élèves, soit 700 000, sont scolarisés à l'école primaire et 400 000 fréquentent des collèges¹⁵. Si les ZEP relèvent d'une politique nationale, leur fonctionnement est loin d'être homogène. Concernant la taille des ZEP notamment (c'est à dire le nombre d'établissements composant la ZEP ou le nombre d'élèves relevant d'une ZEP) de fortes disparités entre académies sont observées : par exemple l'académie de Nancy-Metz compte 32 ZEP qui englobent 255 établissements et 39927 élèves, alors que l'académie de Versailles compte également 32 ZEP mais englobant 396 établissements et 115 509 élèves (Note d'information, 98.15). En moyenne, en ZEP, la taille des classes est inférieure de deux élèves à celle des classes hors ZEP, les enseignants sont plus jeunes (37% sont âgés de moins de 35 ans), le public est majoritairement défavorisé et en difficulté scolaire. Mais sur l'ensemble de ces points, les études du Ministère de l'Éducation nationale soulignent que les établissements en ZEP sont loin d'être tous semblables (Géographie de l'école, n°5, 1997), et qu'il est alors difficile de s'attendre aux mêmes projets pédagogiques, ni aux mêmes résultats (Note d'information, 98.15).

De nombreuses études se sont attachées à la fois à décrire le fonctionnement des ZEP et à en mesurer les performances pédagogiques. Si certaines notes d'information du Ministère de l'Éducation nationale insistent sur des résultats plutôt encourageants, comme une relative homogénéité des taux de redoublement au collège entre élèves en ZEP et élèves hors ZEP (Note d'information n°98-15), d'autres publications en présentent plutôt un bilan décevant (Rochex, 1997a).

Une des études pionnières en matière d'évaluation de la politique ZEP est celle d'A. Mingat (Mingat, 1983), qui a porté, au cours de l'année scolaire 1982/83, sur la comparaison des progressions d'élèves de Cours Préparatoire scolarisés ou non en ZEP¹⁶. En contrôlant les caractéristiques socio-démographiques et le niveau de performances des élèves en début d'année scolaire, l'auteur aboutit à deux résultats principaux : i) les classes ZEP sont plus égalisatrices que les classes hors ZEP, en ce sens que les écarts de performances entre élèves en fin d'année scolaire sont moins importants qu'en début d'année (que l'on considère les écarts entre les faibles et les forts ou les écarts entre les enfants issus de différentes catégories sociales) et ii) cette réduction des écarts s'opère essentiellement au détriment des élèves qui ne rencontraient initialement pas de difficulté¹⁷. L'auteur avance, pour expliquer ces résultats, un effet de la mobilisation des

¹⁵ A cette date, seulement 8% des élèves de lycées professionnels sont en ZEP.

¹⁶ L'échantillon est relativement restreint puisque l'étude porte sur 9 classes de CP en ZEP et 7 classes de CP hors ZEP.

¹⁷ En d'autres termes, ces élèves sans difficulté auraient eu avantage à être scolarisés hors ZEP.

enseignants qui, travaillant dans un objectif de réduction de l'échec scolaire, auraient eu tendance à focaliser leur action sur les élèves les plus en difficulté.

Notons également l'étude de D. Meuret (1994) qui révèle, par l'analyse des résultats de l'évaluation nationale de 6^o d'un échantillon d'élèves de 100 collèges (31 en ZEP et 69 hors ZEP), que, "toutes choses égales par ailleurs", l'appartenance à un établissement classé ZEP influence négativement les progrès des élèves pendant leurs deux premières années de collège. Par ailleurs, l'auteur constate un creusement des écarts de performances puisque les élèves initialement en difficulté scolaire ou sociale pâtissent davantage que les autres d'une scolarisation en ZEP. En d'autres termes, on assiste en moyenne à un accroissement des inégalités sociales de réussite scolaire. L'auteur nuance cependant ce bilan en observant des éléments positifs, mais somme toute modestes, sur le plan des attitudes envers l'école et sur le plan de la socialisation.

Enfin, le dernier rapport en date a été publié en 1997 (Moisan & Simon, 1997). Les données sont issues de 410 ZEP sur le territoire métropolitain. La perspective choisie est essentiellement macroscopique et statistique, mais 36 ZEP ont été étudiées de façon plus qualitative. L'objectif de cette étude était d'établir une typologie des ZEP, tout en cherchant à mettre en évidence des facteurs explicatifs de la diversité des performances scolaires des élèves scolarisés dans chacune de ces ZEP. A un niveau très global, les auteurs signalent d'une part que plus la proportion d'élèves de catégorie socioprofessionnelle défavorisée est élevée, plus les résultats aux évaluations nationales de 6^{ème} sont faibles. D'autre part, un résultat identique s'observe lorsque l'on considère la taille de la ZEP. Cela dit, à PCS (professions et catégories sociales) données, certaines ZEP obtiennent de meilleurs résultats que d'autres, ce qui s'explique, selon les auteurs, par trois types de facteurs. Le premier est externe aux établissements : il s'agit notamment de la taille de la ZEP et du manque de soutien et d'implication des autorités qui exercent un effet négatif. Le deuxième type de facteurs est interne aux établissements : sur le plan négatif, il s'agit d'éléments tels que la sur-médiatisation des ZEP, l'instabilité du corps enseignant, le recours aux classes de niveau, alors que, sur le plan positif, l'implication des services administratifs, un projet cohérent centré sur les apprentissages et le recours à la scolarisation à deux ans sont considérés comme essentiels. Enfin, le troisième type de facteurs est relatif aux élèves eux-mêmes : le sens des apprentissages, l'habitude au travail, la projection dans l'avenir et une image de soi positive sont jugés déterminants de la réussite scolaire.

2-2 Des mesures agissant sur l'environnement social

2-2-1 La scolarisation à deux ans

Le sujet d'une scolarisation précoce, c'est-à-dire d'une entrée à l'école maternelle à deux ans, est à même de susciter des débats passionnés entre les différents acteurs du système éducatif. Si l'on se place du côté des parents, avec le développement du travail féminin, la garde des enfants en bas âge constitue un problème auquel la scolarisation précoce peut en partie répondre. Pour d'autres parents, elle peut aussi traduire un espoir d'une meilleure réussite scolaire ultérieure de leurs enfants. Pour les enseignants ou les pouvoirs politiques, la scolarisation à deux ans se justifie plutôt en terme d'équité. Autrement dit, une scolarisation massive à deux ans réduirait les inégalités de réussite scolaire dans la mesure où l'on prend en charge très tôt les inégalités sociales qui se situent en amont de la scolarisation. En terme de gestion du système éducatif, la généralisation d'une scolarisation précoce ne peut se fonder sur la seule demande des familles, ni sur des opinions a priori quant à l'efficacité ou l'équité d'une telle mesure. Deux enquêtes de grande envergure ont permis d'apporter quelques éléments objectifs des avantages ou inconvénients liés à la fréquentation de l'école maternelle à deux ans.

Entre 1985 et 1989, 1900 enfants ont été évalués à leur entrée en cours préparatoire dans les domaines des acquis cognitifs et instrumentaux, du développement du langage et des attitudes vis à vis du travail scolaire. Ces mêmes élèves ont ensuite été évalués à la fin des années de CP, de CE1 puis de CE2, en français et en mathématiques. Des informations relatives aux caractéristiques personnelles et familiales de ces enfants sont connues. Cet échantillon d'élèves n'est pas représentatif de la situation nationale, notamment parce que les enfants scolarisés à deux ans sont peu nombreux. Les chercheurs (Jarousse, Mingat & Richard, 1992) ont donc pris soin de maximiser la variété des situations possibles, particulièrement sur le plan de l'âge d'entrée en maternelle. Dans cette recherche, les enfants scolarisés à deux ans représentent 15% de l'ensemble, soit environ 285. La seconde enquête porte sur un échantillon national construit par les services statistiques du Ministère de l'Education nationale en 1987. Une évaluation des acquisitions en français et en mathématiques a été conduite auprès de 2100 élèves à la fin de leur année de CM2. Là encore, les caractéristiques socio-démographiques de ces élèves sont connues. La question des effets de la scolarisation précoce est centrée sur les acquisitions en primaire car des mesures portant sur d'autres objectifs de la scolarisation (objectif de socialisation par exemple) ne sont pas disponibles.

La présentation des résultats de ces deux recherches ne se fera pas de façon dissociée. Au contraire, ces recherches sont complémentaires et permettent d'organiser la

présentation des résultats dans une double perspective. D'une part, il est possible de questionner la dimension temporelle des effets d'une scolarisation précoce : existe-t-il des effets en cours d'année de CP, de CE1 ? les effets s'observent-ils encore à la fin de la scolarité primaire ? ces effets s'amenuisent-ils au fil des années ? D'autre part, il est possible d'examiner la dimension différentielle des effets de la maternelle à deux ans : les effets sont-ils différents selon le milieu social d'origine des élèves, selon leur nationalité ? De façon concrète, l'importance du bénéfice d'une scolarisation à deux ans a été examinée en référence à une entrée en maternelle à trois ans.

Dans les différents domaines évalués à l'entrée en CP, les résultats bruts permettent d'observer que les élèves ayant fréquenté l'école maternelle à deux ans ont de meilleurs résultats que ceux ayant débuté leur scolarisation à trois ans. L'intensité des écarts observés reste la même à la fin du CP et à la fin du CE1. Cela étant, ces enfants entrés à l'école à deux ans présentent des caractéristiques particulières : d'une façon générale, on pourra noter que ceux issus de milieux sociaux modestes utilisent moins que les autres la scolarisation précoce. Il est possible que les résultats observés proviennent de facteurs autres que celui étudié et ces résultats ont donc été ajustés (par des régressions multivariées) en tenant compte des caractéristiques sociales des enfants. Les écarts apparaissent alors plus modestes mais restent significatifs.

En ce qui concerne la durabilité des effets, les auteurs constatent une structure assez inattendue : à la fin du CP, à caractéristiques socio-démographiques données, l'effet de la scolarisation à deux ans est très ténu et non significatif alors qu'à la fin du CE1, cet effet est plus important et statistiquement significatif. En fait, tout semble se passer comme si les enfants entrés à deux ans à l'école maternelle y avaient réalisés des acquisitions durables, peu mobilisées en cours de CP, mais se manifestant en cours de CE1. Il subsiste, en fin de CM2, un effet notable d'une scolarisation à deux ans. Cet effet durable ne va d'ailleurs pas en s'amenuisant, au contraire, il aurait même une légère tendance à s'accroître au fil du temps.

A propos d'éventuels effets différenciés selon les caractéristiques des élèves (milieu social et nationalité), les résultats sont très clairs : quels que soient les niveaux d'enseignement et les domaines évalués, les effets d'une scolarisation précoce ne sont pas différents selon que l'on distingue les enfants en fonction de leur origine sociale ou de leur nationalité.

Au plan pédagogique, la scolarisation à deux ans offre donc un avantage durable en terme d'acquisitions. Les auteurs ont aussi estimé que cette mesure s'avérait offrir les mêmes bénéfices pédagogiques qu'une réduction de la taille des classes de cinq élèves tout

en étant moins coûteuse¹⁸. Mais cette recherche infirme l'idée selon laquelle cette scolarisation précoce constituerait un substitut à un milieu défavorisé puisque les bénéfices s'observent sur les élèves de tout milieu social. Depuis la publication de ces résultats, la scolarisation précoce a été renforcée mais, pour jouer son rôle dans une politique de réduction des inégalités sociales de réussite scolaire, elle a été surtout développée en ZEP. Le dernier rapport sur les déterminants de la réussite scolaire en ZEP (Moisan & Simon, 1997) signale d'ailleurs clairement que les ZEP efficaces se distinguent des autres par une scolarisation massive à deux ans.

2-2-2 Agir sur le temps après l'école

En 1982, sont créées les Animations Educatives Périscolaires (AEPS) pour enfants étrangers et d'origine étrangère mises en place par le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles¹⁹. L'objectif de ces AEPS est d'aider les enfants "à mieux réussir à l'école à partir d'activités très diversifiées". A cette époque, les AEPS concernent les enfants étrangers du cours moyen éprouvant d'importantes difficultés à la rentrée scolaire 1982. La dernière circulaire en vigueur (n°90-103 du 10 mai 1990) précise que "ces AEPS concernent essentiellement, mais non exclusivement, les enfants étrangers ou d'origine étrangère", que "les sites d'intervention se situeront prioritairement dans les ZEP, sans exclure les autres quartiers défavorisés".

En terme de contenus, l'aide apportée, "qui ne se confond pas avec des activités scolaires, peut notamment concerner i) le développement et l'affermissement des pratiques de lecture et d'expression écrite, orale, vocale, artistique, corporelle ou sportive et l'organisation du travail personnel et ii) la connaissance de l'environnement et l'enrichissement culturel (fréquentation de bibliothèques, théâtres, visites de musées ou d'expositions)".

Les AEPS ont donc pour but de "donner plus à ceux qui ont le moins", particulièrement en terme d'environnement culturel. On sent bien ici que la thèse du "handicap socioculturel" est sous-jacente : les AEPS cherchent à améliorer les caractéristiques de l'environnement périscolaire des élèves "défavorisés", dans le but de corriger son influence sur la scolarité de ces élèves.

¹⁸ Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas d'autres formules que la scolarisation à deux ans qui procureraient les mêmes effets, à moindre coût.

¹⁹ Circulaire n°1-82 du 10 juin 1982 relative à la mise en place expérimentale de cycles d'animations éducatives périscolaires.

A aucun moment, la circulaire du 10 mai 1990 ne fait référence à l'activité d'aide à la réalisation des devoirs et à l'apprentissage des leçons. Pourtant, les études concernant ces AEPS (Glasman, 1992a), montrent qu'il s'agit là, dans des proportions variables, d'une activité à part entière de ces dispositifs.

Les AEPS ont fait l'objet de nombreuses évaluations, dont beaucoup commanditées par le FAS. Une partie d'entre elles est résumée dans un "bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire", dirigé par D. Glasman (1998a), bilan sur lequel nous reviendrons dans la suite de ce travail. Pour l'instant, il est possible de noter que, concernant spécifiquement les AEPS, l'évaluation du fonctionnement est plus courante que l'évaluation des effets produits. En terme de fonctionnement, D. Glasman (1992a) pointe un certain nombre de problèmes : les modalités de désignation des élèves et critères de recrutement sont généralement vagues et très hétérogènes d'un dispositif à un autre, les types d'activités sont également variés (et l'aide aux devoirs en fait partie) et on assiste à une "profusion d'activités récréatives". Selon les rapports, les effets sur la réussite scolaire des élèves sont très contrastés : Glasman (1992a, p.144) note que "le soutien scolaire fait la preuve de *son efficacité pour les élèves qui en ont le moins besoin*²⁰. Pour les autres enfants, la réponse est plus incertaine en termes de résultats scolaires" ; un rapport des Pupilles de l'Enseignement Public de la Nièvre (1993) fait état de progrès en terme de résultats scolaires autant de l'avis des intervenants que des enseignants ; Bonvin (1990) estime quant à lui que 82% des élèves des AEPS étudiées passent en classe supérieure, alors que Boutin, Payet et Glasman (1991) observent que les élèves des AEPS redoublent davantage. A chaque fois, ce sont des AEPS différentes qui ont fait l'objet d'une évaluation et on remarquera que la diversité des critères d'appréciation (redoublement, appréciation des enseignants...) rend difficile toute conclusion.

A notre connaissance une seule recherche (Plassard et al., 1998) a tenté de mettre en évidence les effets des AEPS sur les progressions scolaires des élèves en procédant de façon externe, c'est-à-dire en se basant sur les résultats à des épreuves communes et standardisées (en français et en mathématiques, en début et en fin d'année scolaire). Cette recherche a été conduite entre septembre 1995 et juin 1996 auprès de 508 élèves (290 CP et 218 CE1) dans quatre ZEP de Toulouse, soit six écoles concernées au total. Les auteurs ont procédé à la comparaison de l'évolution du niveau scolaire des élèves qui ont fréquenté les AEPS (au nombre de 91) par rapport à ceux qui n'en ont pas suivies. Les résultats sont issus de modèles logit multinomiaux, qui sont des modèles probabilistes dont la variable dépendante a trois modalités : probabilité de progresser, d'être stable ou de régresser²¹.

²⁰ En italique dans le texte.

²¹ Les auteurs n'expliquent pas, ni dans l'article cité en référence ni dans la thèse dont est tiré cet article, pourquoi cette technique, qui ne permet pas d'estimer directement l'effet de la variable cible (les coefficients

Dans cette procédure un peu particulière, les auteurs ont comparé la situation des élèves en début d'année (au-dessus de la moyenne de la ZEP, en-dessous ou au même niveau) à la situation en fin d'année scolaire : par exemple, si l'élève est en-dessous de la moyenne de la ZEP à laquelle il appartient en début d'année, et au-dessus en fin d'année, alors il est en progrès.

Les auteurs ont ensuite estimé les variables affectant la probabilité de progresser par rapport à la probabilité de régresser, puis les variables affectant la probabilité de progresser par rapport à la probabilité d'être stable. Les résultats suivants concernent le premier type d'estimation. A un niveau global, la variable "appartenance aux AEPS" n'exerce pas d'effet significatif sur la probabilité de progresser, par rapport à des élèves qui ne fréquentent pas les AEPS. Ceci conduit les auteurs à conclure (p. 495) que "le dispositif, dans son ensemble est neutre". Néanmoins, l'analyse détaillée ZEP par ZEP montre un effet des AEPS différencié selon la ZEP dans laquelle les associations sont implantées : les associations implantées dans une des quatre ZEP exercent une influence positive et très significative alors que celle implantée dans une des trois autres ZEP affecte négativement les progressions des élèves, mais l'effet est faiblement significatif. Les auteurs ont donc cherché à entrer un peu plus en détail dans la "boîte noire" des associations en s'intéressant aux modalités de recrutement des intervenants. Le résultat le plus concret concerne le recours à des étudiants : les élèves fréquentant des AEPS conduites par des étudiants ont une probabilité plus importante de progresser que les élèves qui ne fréquentent pas d'AEPS et le fait d'appartenir à une association qui a choisi un autre type de recrutement a un effet négatif.

Cette recherche s'avère donc intéressante du point de vue du paradigme utilisé, mais présente certaines limites. D'une part, seulement 91 élèves sont concernés par les AEPS et le nombre de variables introduites, supérieur à dix dans les différents modèles estimés, apparaît élevé. En effet, la modélisation statistique en éducation est un outil permettant un raisonnement comparatif ; multiplier les critères de comparaison conduit alors à composer des groupes d'élèves dont les effectifs diminuent. Il est probable donc que les modèles estimés s'écartent trop de la réalité pour que l'on puisse leur donner encore du sens. D'autre part, il est possible de s'interroger sur la pertinence de la typologie des AEPS construite en fonction de la ZEP d'implantation : les associations regroupées au sein d'une même ZEP accueillent-elles les mêmes élèves, fonctionnent-elles de façon homogène ?

estimés ne sont pas directement interprétables), a été préférée à celle de la régression multivariée, plus communément mise en œuvre dans ce type de recherches et qui a l'avantage de quantifier directement les effets estimés. On peut penser qu'il s'agit d'un problème de distribution des scores de fin d'année : la régression multivariée suppose une normalité de la variable dépendante. On peut également supposer qu'en raison des effectifs limités d'élèves en accompagnement scolaire, la variance des scores est soumise à de

III- Les effets des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire : éléments d'interprétation

Les principes de différenciation ou de discrimination positive sont certainement intéressants mais méritent d'autant plus d'être évalués qu'ils sont sujets à de forts effets pervers. Les résultats des différentes mesures présentées en amont ne se révèlent pas à la hauteur des espoirs que l'on avait placés en eux : au mieux, leur effet est limité voire nul, au pire ces dispositifs peuvent s'avérer contre-productifs. Et, finalement, il n'a pas été démontré qu'un enseignement classique était moins pertinent pour des élèves en difficulté qu'un enseignement s'appuyant sur un principe de différenciation.

De ce tableau, somme toute assez sombre, il est possible d'avancer quelques éléments d'interprétation. Les deux pistes développées ci-après sont celles que la recherche associe le plus fréquemment aux échecs de ces mesures : le temps d'apprentissage et les effets d'étiquetage. Cette présentation permettra de revenir sur les résultats résumés dans la section précédente, mais on illustrera également notre propos de références de recherches conduites dans les pays anglo-saxons. En effet, des initiatives similaires y ont été conduites, la littérature est riche au sujet de leur efficacité et les effets vont sensiblement dans le même sens que ceux observés en France.

3-1 Effet d'étiquetage, effet d'attente

Dès le début des années 80, aux Etats-Unis, les effets d'attente étaient connus comme un élément de l'efficacité de l'enseignement. Les travaux de Good (1982), de Brophy (1981), ou encore de Purkey et Smith (1983) conduisent à la rédaction du chapitre "teacher expectations" du rapport "What works : research about teaching and learning" (U.S. Department of Education, 1986), dans lequel on peut lire (p.32) : "Les enseignants faisant preuve d'un haut degré d'attente envers tous leurs élèves obtiennent d'eux des performances académiques plus élevées que les élèves pour lesquels l'enseignant a de moindres attentes".

L'effet d'attente, connu aussi sous le nom d'effet Pygmalion ou effet Rosenthal, traduit l'effet que la prédiction d'un événement exerce sur sa réalisation. Rosenthal et Jacobson (1968, Trad. Frçse. 1971) expriment cette idée comme suit : "la prédiction faite par un individu A sur un individu B finit par se réaliser, que ce soit seulement dans l'esprit

fortes fluctuations aléatoires, et la construction d'une variable polytomique permet de contourner ce problème.

de A, ou – par un processus subtil et parfois inattendu – par une modification du comportement réel de B sous la pression des attentes de A²².

Dans la classe, le mécanisme s'opère comme suit (Bressoux, 1994, p.99) :

- 1- Le maître attend un comportement et des résultats qui sont spécifiques à chacun des élèves ;
- 2- A cause de ces différentes attentes, le maître se comporte différemment avec les différents élèves ;
- 3- Ce "traitement" communique aux élèves quel comportement et quels résultats le maître attend d'eux et affecte la façon dont ils se perçoivent eux-mêmes, leur motivation pour réussir et leurs niveaux d'aspiration ;
- 4- Si le "traitement" est permanent dans le temps, et si les élèves ne résistent pas ou ne changent pas d'une façon ou d'une autre, il va façonner leur réussite ou leur comportement. Des attentes élevées vont conduire à des niveaux de réussite élevé, tandis que le niveau de réussite des élèves dont le maître attend peu va décliner ;
- 5- Avec le temps, la réussite et le comportement des élèves vont se conformer de façon de plus en plus étroite au comportement initialement attendu d'eux.

Ce mécanisme constitue souvent un élément explicatif des effets pervers des dispositifs d'adaptation à l'hétérogénéité des élèves. Ainsi, pour les élèves en ZEP²³, pour ceux admis en GAPP ou pour ceux ayant bénéficié d'un enseignement spécialisé aux Etats-Unis (Reynolds & Wolfe²⁴, 1999), pour les redoublants en France ou ailleurs (Holmes²⁵,

²² P. Bressoux (1994) note cependant que ces effets d'attente ne sont pas systématiques. D'après les travaux de Cooper et Good (1983), il explique que ces effets d'attente se réalisent s'il existe un "effet de persistance". En d'autres termes, si les attentes des enseignants sont stables dans le temps, alors les comportements des élèves s'y conforment.

²³ M.A. Vinovskis (1999) cite une récente méta-analyse (Borman & D'Agostino, 1996) d'études du programme Title 1 aux Etats-Unis (programme d'éducation compensatoire équivalent aux Zep en France), concluant à une efficacité très modérée de ce programme et l'écart entre les élèves les plus défavorisés et leurs camarades plus fortunés n'est pas comblés.

²⁴ L'éducation spéciale aux Etats-Unis regroupe une majorité d'élèves en difficulté d'apprentissage, mais également des élèves avec des handicaps moteurs ou comportementaux. Ces auteurs ont montré que pour le district de Chicago, les élèves en difficulté d'apprentissage ayant bénéficié d'un temps d'éducation spécialisée progressent moins que leurs pairs, comparables sur le plan des caractéristiques sociales et scolaires, qui n'en ont pas bénéficié. Ils montrent également que cet effet négatif perdure au fil du cursus scolaire.

²⁵ C.T. Holmes, qui publie là sa seconde revue de littérature internationale sur les effets du redoublement, montre combien les effets du redoublement sont négatifs, et notamment lorsque les épreuves sont conçues et surtout notées par les enseignants. C'est là un élément tendant à confirmer l'existence d'une étiquette "élève redoublant".

1990 ; Karweit²⁶, 1999), les effets négatifs (en ce sens que les progressions de ces élèves sont presque systématiquement inférieures à celles de leurs pairs, comparables mais restés en enseignement traditionnel) procèdent pour partie d'un effet d'étiquetage, les élèves étant identifiés comme "élèves en difficulté". Cette étiquette apporte une information à l'enseignant qui adopte un comportement particulier : notamment, il est possible que les objectifs d'apprentissage s'avèrent moins ambitieux. Un risque de ces pratiques différenciatrice serait alors celui d'une "dérive du curriculum" (Duru-Bellat, 1996). Cette interprétation vaut également pour les effets observés sur les élèves placés dans des groupes de niveau : M. Duru-Bellat et A. Mingat (1997) insistent sur un probable effet d'étiquetage puisque le seul fait d'être scolarisé dans une des meilleures classes d'un collège accroît les progressions des élèves.

Ces effets d'attente n'apparaissent cependant pas uniquement dans un contexte spécifique de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves par un traitement différencié. Au sein d'un groupe classe, composé d'élèves de tous niveaux, les différences d'attentes envers les élèves faibles et les élèves forts ont également été étudiées (Good, 1987 ; cité par Bressoux, 1994) et des conclusions se dégagent : les enseignants dans le quotidien de la classe, se comportent effectivement différemment selon le niveau des élèves, que ce soit en termes de contacts visuels, de sollicitations pour répondre à des questions, de feed-back (reformulation et améliorations des réponses, félicitations ou critiques), ou encore de notation. Des attentes élevées sont donc considérées comme fondamentales dans la qualité de l'enseignement. Les travaux de la mouvance "school effectiveness" les intègrent parmi les facteurs caractéristiques des écoles efficaces : pour ne citer que quelques exemples, déjà en 1979, Edmonds (cité par Scheerens & Creemers, 1989) en faisait un élément de son "modèle des cinq facteurs", Mortimore (1998) les inclue dans une liste de 13 facteurs de l'efficacité de l'enseignement, et, à travers une revue de littérature des recherches "school effectiveness", Sammons, Hillman & Mortimore (1995) estiment que les éléments générateurs d'efficacité sont à rechercher dans la qualité de l'enseignement et les attentes des enseignants.

²⁶ N. Karweit observe quant à elle que les effets du redoublement sont contrastés lorsque l'on compare redoublants et non redoublants selon qu'ils sont au même niveau de scolarité (donc à âge différents) ou selon qu'ils ont le même âge. Dans le premier cas, il s'agit d'abord d'observer les différences de performances entre ceux qui vont redoubler et ceux qui seront promus. A la fin de l'année redoublée, les écarts entre ceux qui ont redoublé et les autres, âgés d'un an de moins, se sont amenuisés. A l'inverse, les comparaisons portant sur des élèves de même âge attestent d'écarts de performances qui s'amplifient au fil des années.

3-2 Le temps d'apprendre

La variabilité du temps scolaire utilisé par les enseignants est un phénomène qui a amplement été étudié. De façon large, on observe une variabilité des temps d'enseignement consacrés à telle ou telle discipline selon les pays, selon les classes et les écoles d'un même pays (Suchaut, 1996b), mais on observe également une variabilité intra-classe, en ce sens que d'un jour à l'autre, le temps consacré aux activités d'apprentissage peut varier largement (Bru, 1991 ; Bressoux, 2000). Les résultats similaires obtenus auparavant aux Etats-Unis avaient introduit le concept "d'opportunity to learn" (ou occasions d'apprendre). Ce concept renvoie le plus souvent (et pour ce qui nous intéresse²⁷) aux temps que le maître choisit d'allouer pour la réalisation d'un apprentissage. Les recherches se centrent alors sur l'examen du temps alloué à l'enseignement de différentes disciplines, partant du postulat d'une relation de type causal entre temps d'enseignement et apprentissage. Effectivement, les études (Borg, 1980, cité par Crahay, 2000) démontrent qu'une augmentation du temps accordé à l'enseignement d'une discipline est liée à une augmentation du niveau d'acquisitions des élèves.

La recherche montre également clairement que les effets du temps d'apprentissage varient lorsque l'on considère le niveau initial des élèves (Suchaut 1996a ; Aubriet-Morlaix, 1999) : une unité de temps supplémentaire (passer de 3 à 4 heures par exemple) offre un bénéfice, en termes d'acquisitions, plus important pour les élèves faibles que pour les élèves forts. Mais, l'effet de cet accroissement atteint également plus vite un effet de saturation auprès des élèves forts (ce qui signifie qu'ils nécessitent moins de temps que les élèves faibles pour apprendre) ; les élèves forts peuvent d'ailleurs être affectés par un rendement décroissant.

Pour aller plus loin dans l'étude du temps d'enseignement, la recherche s'est penchée sur la façon dont l'élève lui-même utilise le temps que son enseignant lui offre pour un apprentissage particulier. Cette perspective introduit quant à elle le concept de "time on task" (ou temps d'implication effective de l'élève dans la tâche) dont la relation avec le niveau d'acquisitions a été mise en évidence (Mortimore & al., 1988). Déjà en 1963, J.B. Carroll, (cf. section 2-1-1, p.23 et suivantes) présentait cette dimension comme un élément central de sa théorie de l'apprentissage.

Alors que la recherche anglo-saxonne montre clairement qu'avec les élèves les plus faibles, le rythme d'apprentissage est plus lent et que les occasions d'apprendre sont moins

²⁷ Ce concept peut aussi renvoyer à un niveau plus macro pour considérer, entre les pays, les différences en terme d'années de scolarisation, de jours ou d'heures d'enseignement prévus pour telle discipline...

nombreuses, les données françaises sont rares. Une récente recherche basée sur des observations en classe (Altet & al. 1996) apporte cependant des résultats très concrets : les élèves faibles sont moins longtemps impliqués dans une tâche que les élèves de niveau moyen ou fort : sur une séquence de 20 minutes, les élèves forts sont impliqués pendant 16 minutes en moyenne, les élèves moyens pendant 14,5 minutes et les élèves faibles pendant seulement 13,2 minutes. Mais cette recherche permet également d'observer que le temps d'implication des élèves faibles varie amplement d'une classe à une autre. En d'autres termes, les enseignants ont probablement des pratiques différentes en matière de gestion des temps d'implication des élèves.

Ainsi, pour des dispositifs comme les GAPP, qui se substituent aux heures d'enseignement, s'ajoute à un probable effet d'étiquetage celui de moindres occasions d'apprentissage. Les auteurs de l'évaluation des GAPP (Mingat & Richard, 1991) expliquent en effet les résultats pédagogiques négatifs de ce dispositif par la concurrence entre le temps consacré à cette remédiation et le temps consacré aux activités traditionnelles d'apprentissage en classe : ce dispositif se substituant aux heures de cours, les élèves interrompent momentanément les activités d'apprentissage en classe, pendant que leurs camarades continuent d'avancer. Pour des mesures telles que les classes de niveau, le redoublement, les ZEP, étiquetage et occasions d'apprendre peuvent être liés. Les enseignants adaptent leurs exigences et comportements en fonction du niveau (réel ou supposé) des élèves, les rythmes sont plus lents, la couverture du programme moins accomplie. Il est possible aussi qu'en face d'élèves en difficulté, les enseignants aient à faire face à des situations (gestion de la discipline) qui occasionnent une perte de temps.

Si l'on cherche à interpréter les effets des AEPS, on se heurte très vite au manque de résultats consistants. Pourtant, il est tout à fait envisageable que les élèves qui fréquentent ces dispositifs soient soumis à des effets d'étiquetage : ces dispositifs, fondés sur une discrimination positive, peuvent forger une stigmatisation des élèves et finalement exercer un effet négatif sur leur scolarité. A contrario, un des principes de ces dispositifs est d'intervenir sur le temps périscolaire des élèves et, par une activité d'aide aux devoirs et une ouverture culturelle, l'objectif est clairement de proposer des occasions d'apprendre plus fréquentes que celles que les élèves de milieu défavorisé trouvent dans leur environnement social. Ce ne sont pas les seuls arguments alternatifs qui peuvent être soutenus quant aux effets des AEPS ou des dispositifs qui s'en inspirent, généralement nommés dispositifs d'accompagnement scolaire. Le chapitre suivant est destiné à exposer ce que les différents travaux sur cet objet nous enseignent ou nous suggèrent d'explorer en matière de fonctionnement et d'efficacité.

Chapitre 2

Evaluer l'accompagnement scolaire

I- Qu'est-ce que l'accompagnement scolaire ?

Les AEPS, première mesure intervenant sur le temps périscolaire du processus d'apprentissage des élèves, offrent une légitimité à la mise en œuvre d'initiatives plus ou moins institutionnalisées et à leur développement dans le courant des années 80 (Boubaker & Kachouk, 1994) : aide aux devoirs, soutien scolaire, accompagnement scolaire, accompagnement éducatif...²⁸. Si ces initiatives ne se conforment pas strictement aux modalités d'organisation des AEPS, elles en suivent cependant un principe d'action identique : l'intervention sur le temps périscolaire des élèves. Et il est aisé d'imaginer que leurs objectifs et le public visé rejoignent souvent ceux des AEPS.

1-1 Définition officielle

L'ensemble des initiatives d'aide au devoirs, de soutien scolaire hors temps scolaire, est réduit sous le terme d'accompagnement scolaire le 7 octobre 1992 lors de la signature de la Charte de l'accompagnement scolaire (cf. annexe 1, p.267). Depuis, l'accompagnement scolaire désigne officiellement "l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social. Ces

²⁸ cf. D. Glasman, "Les mots de l'accompagnement scolaire : tentative de clarification", in revue du C.R.E., n°13, nov. 1997, pp.1-17.

actions sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. C'est en ce sens que l'on doit distinguer l'accompagnement scolaire des activités de loisirs périscolaires ; même si ces deux champs d'intervention contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève, et donc à de meilleures chances de succès à l'école". La médiation entre les familles et l'école fait également partie des principes d'action : "L'accompagnateur scolaire [...] permet aux parents de mieux connaître l'école, et contribue à les sensibiliser au suivi de la scolarité de l'enfant. Il développe des contacts aussi fréquents que possible entre l'entourage familial et les enseignants, et facilite leur appréhension des problèmes spécifiques de l'élève en difficulté". Pour les signataires de cette charte (dont le Ministère de l'Education nationale), l'accompagnement scolaire joue un "rôle de complément et de partenaire de l'école" pour favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté.

Cette charte donne un cadre de référence aux diverses initiatives locales et se veut un gage de "garantie de qualité au service des élèves les plus en difficulté". L'accompagnement scolaire est clairement, dans ses principes, un dispositif de discrimination positive dont le contenu revêt un caractère scolaire et culturel. Une revue des travaux sur l'accompagnement scolaire permet de préciser ou de nuancer plusieurs points de cette définition.

1-2 Objectifs et contenus

Si la charte de l'accompagnement scolaire confère aux dispositifs un rôle d'appui à la scolarité, à la réussite scolaire, la réalité se veut parfois plus modeste. Evidemment, des séances d'aide aux devoirs signifient implicitement une aide à la réalisation du métier d'élève, un appui pour répondre aux exigences scolaires²⁹. Mais parler d'amélioration de la réussite scolaire, certains ne s'y risquent pas ouvertement. La lutte contre l'échec scolaire est en fait un objectif vague et les responsables de dispositifs préfèrent poser des objectifs intermédiaires que l'on peut regrouper sous trois rubriques (Glasman, 1992a). Le premier type d'objectif est de type scolaire en ce sens que les dispositifs visent l'amélioration de certaines performances seulement et rarement la réussite scolaire au sens large : développer l'expression orale, enrichir le vocabulaire, etc. Le second type d'objectifs qui apparaît dans les discours des organisateurs d'accompagnement scolaire est défini par D. Glasman comme des "objectifs globaux", c'est-à-dire qu'ils visent au développement de la personnalité globale des enfants : développer l'imagination, la sensibilité, valoriser les enfants, épanouissement de l'enfant, développer l'autonomie, etc. Enfin, une troisième

²⁹ D. Glasman (1998a) parle de "régulation de l'expérience scolaire".

catégorie d'objectifs est dite "à visée sociale", ces objectifs n'ayant pas de rapport direct au domaine scolaire, ni aux capacités requises pour mener une bonne scolarité : sortir les enfants de leur milieu familial et culturel, les sortir de la rue, ouvrir les enfants à la vie du quartier, etc. Dans cette troisième catégorie, sont aussi intégrés les objectifs en direction des familles. Des expressions telles que "mobiliser les familles", "faire prendre en compte aux parents la scolarité de leurs enfants même s'ils n'ont pas de connaissances scolaires", "rapprochement des parents immigrés et de l'école", sont inscrites presque systématiquement au sein des objectifs des dispositifs.

En terme d'activités concrètes, les apports culturels recommandés dans la charte de l'accompagnement scolaire s'entendent parfois de façon très large³⁰ : les activités proposées vont d'une simple et ponctuelle activité de lecture (que l'on ne peut pas ne pas qualifier "d'apport culturel") à la mise en scène d'une pièce de théâtre, en passant par des activités d'informatique ou encore de cuisine, de bricolage... Hormis l'aide aux devoirs dont le contenu est déterminé par les exigences des enseignants, c'est une extrême diversité d'activités qu'offrent les dispositifs d'accompagnement scolaire, cherchant (à la fois) à produire des effets en terme de résultats scolaires et en terme de socialisation.

Dans quelques publications relatives à l'accompagnement scolaire (Chauveau , 1996), on considère qu'un accompagnement centré exclusivement sur l'aide aux devoirs n'est pas un accompagnement scolaire, que le cognitif et le méthodologique ne vont pas sans le culturel. Il est possible, en effet, de défendre l'idée selon laquelle la distance culturelle entre l'école et bien des élèves en échec ne peut être réduite par une seule activité d'aide aux devoirs et c'est sur l'environnement périscolaire au sens large qu'il faut agir. Cela étant, espérer des effets seulement à partir de l'interaction de l'aide scolaire et de l'ouverture culturelle ne correspond pas aux opinions des parents et des élèves. Les enquêtes auprès des familles montrent que la demande porte avant tout sur une aide aux devoirs, voire clairement sur une amélioration de la réussite scolaire (Glasman, 1998b, 1999 ; Rochex 1997b). Cette hypothèse ne peut être rejetée d'emblée, tout comme celle selon laquelle les seuls apports culturels peuvent également affecter la réussite. Par ailleurs, les objectifs énoncés par les responsables ou intervenants des dispositifs ne sont pas toujours directement liés avec les activités proposées. Dans certains cas, l'aide aux devoirs peut constituer un "produit d'appel" pour attirer les élèves qui finalement travailleront sur des activités favorisant la réalisation d'autres objectifs. A l'inverse, la demande d'aide à la réalisation des devoirs peut apparaître si forte de la part des parents et des enfants (Glasman, 1998a) que les intervenants ne se consacrent qu'à cette tâche alors que d'autres objectifs et d'autres activités sont prévues.

³⁰ Pour une présentation détaillée d'activités proposées en accompagnement scolaire, cf. Glasman (1992a), pp. 49-51.

1-3 Modalités de fonctionnement

Très souvent, les dispositifs d'accompagnement scolaire sont considérés comme distincts de l'école, en ce sens qu'ils sont implantés en dehors des structures scolaires ou qu'ils ne sont pas initiés par l'institution scolaire. Le titre de l'ouvrage de D. Glasman "L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers" (1992a) est à ce propos éloquent, même si l'expression "l'école hors l'école" ne doit pas se traduire de façon littérale (Glasman, 1997a). On pourra également se référer à l'article de D. Thin "Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école" (1994), qui envisage l'accompagnement scolaire comme un ensemble de dispositifs hors école mais soumis à la "forme" et aux contenus scolaires³¹. La seconde partie de cet article est spécifiquement consacrée aux relations entre les intervenants hors école (animateurs socioculturels notamment) et les enseignants. Or, il suffit d'opérer un rapide recensement des dispositifs dans un département ou une région (Fonds d'action sociale de Bourgogne & Francas de Bourgogne, 1997) pour se rendre compte que l'institution scolaire est partie prenante de l'accompagnement scolaire. Parfois, l'école est sollicitée pour une mise à disposition de locaux ou d'intervenants. D'autres fois, notamment lorsque des aides éducateurs sont affectés à une école, on voit apparaître des dispositifs d'accompagnement scolaire entièrement sous la tutelle de celle-ci (Jarousse, Leroy-Audouin, 2001).

Selon la Charte de l'accompagnement scolaire, les personnes chargées de mener cet accompagnement, désignées par le terme "accompagnateur scolaire", ne bénéficient d'aucun statut spécifique et leur profil n'est pas précisément défini : "cette tâche exige une compétence fondée sur l'expérience, et notamment une bonne connaissance de l'environnement social et culturel immédiat, un bon degré d'information sur le fonctionnement scolaire, un sens aigu de la relation avec les enfants" (Charte de l'accompagnement scolaire, 1992). Concrètement, les profils des accompagnateurs scolaires sont très variés : professionnels de l'enseignement ou du travail social ou bénévoles (retraités, actifs habitants du quartier où est implanté le dispositif, étudiants...). Ces intervenants apparaissent très peu formés (Fonds d'action sociale de Bourgogne & Francas de Bourgogne, 1997), mais il existe aussi des cas où les organismes financeurs exigent une intervention qualifiée (Glasman, 1997b).

En terme de déroulement concret des séances, celles-ci ont lieu la plupart du temps le soir en semaine et de septembre-octobre à juin. Certains dispositifs sont conçus pour ouvrir leurs portes pendant les vacances : c'est le cas du dispositif Ecole-Ouverte qui s'adresse spécifiquement aux collégiens pendant les vacances d'été. Mais en règle générale,

³¹ Cet article s'attache pour partie à montrer comment la "forme scolaire" déborde du cadre strict de l'école.

le calendrier de l'accompagnement scolaire calque celui de l'année scolaire. Les horaires sont fort disparates tout comme le montant des inscriptions³². En revanche, très peu de données sont disponibles sur le contenu des séances : s'il est possible de connaître ce que font les élèves, rien ne permet de savoir comment ils le font (Glasman, 2001a).

1-4 Les bénéficiaires de l'accompagnement scolaire

En France, D. Glasman (2001a) estime qu'entre 120 000 et 150 000 élèves de l'enseignement primaire et secondaire sont concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire. Ce public d'élèves est souvent décrit comme issu de milieu social modeste (Glasman, 1992a ; Piot, 1999). La Charte de l'accompagnement scolaire précise, en effet, que les dispositifs sont "avant tout destinés à ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire [...]qui se trouvent défavorisés socialement et culturellement". Cela dit, ces recommandations sont évasives. Les acceptions d'expressions comme "élèves en difficulté" ou "élèves défavorisés socialement et culturellement" diffèrent dans la pratique (Chauvet & Gentil, 1993) et il ne semble pas que l'ensemble des dispositifs d'aide aux devoirs ait une politique d'admission précise ou même mise en œuvre : certains dispositifs s'appuient sur des critères liés aux performances scolaires, d'autres s'appuient sur des critères liés au comportement ou encore à la condition sociale des familles (Glasman, 1992a). D'ailleurs, les avis divergent quant à la nécessité de sélectionner le public. Certains défenseurs d'une politique de discrimination positive forte pourraient être amenés à penser qu'un dispositif non discriminant n'entre pas dans la définition de l'accompagnement scolaire. D'autres (Chauveau, 1996, p.1) pensent au contraire que l'accompagnement scolaire ne "doit pas être une action supplémentaire réservée aux "immigrés" ou aux "élèves à problèmes". Il concerne toute la population scolaire (en principe)". On comprend cependant qu'en cas de ressources limitées du dispositif par exemple, ce chercheur sous-entend qu'une discrimination à l'entrée est acceptable.

1-5 Définition opérationnelle

Les sections précédentes semblent légitimer un ajustement de la définition officielle de l'accompagnement scolaire, âgée de près d'une décennie, aux réalités nouvelles des initiatives de terrain. L'accompagnement scolaire pourrait se définir selon deux principes fondamentaux : un principe de forme serait l'investissement du temps périscolaire des

³² Dans l'étude du Fonds d'action sociale de Bourgogne & Francas de Bourgogne (1997), le montant des inscriptions oscille entre 10 et 150 francs par mois.

élèves et un principe de finalité et de contenu serait l'appui à la scolarité *notamment* par une activité d'aide aux devoirs³³.

Un dispositif d'accompagnement scolaire ne se définit alors pas selon le lieu où il est implanté, ni selon les intervenants auquel il fait appel ou la période d'intervention... Surtout, nous ne posons pas dans cette définition l'idée de discrimination positive. Certes dans ses fondements, l'accompagnement scolaire est clairement un dispositif de discrimination positive et le public accueilli est majoritairement issu de milieu social modeste. Mais dans la Charte de l'accompagnement scolaire comme dans le quotidien des dispositifs, les critères de sélection sont très imprécis. De plus, ce critère de discrimination empêcherait la mise en œuvre d'une stratégie selon laquelle l'ouverture culturelle des enfants passe aussi par des relations avec des pairs de culture différente. Cela vaut également pour un appui à la scolarité. Le "Réseau d'Echanges Réciproque des Savoirs", par exemple, est un dispositif qui se fonde clairement sur ce que la recherche en éducation désigne par la formule "peer effect".

II- Les effets de l'accompagnement scolaire

De la présentation des fondements et du fonctionnement de l'accompagnement scolaire ci-avant, il ressort que les effets attendus des dispositifs reposent sur les deux arguments suivants : l'accompagnement scolaire permet de corriger l'influence de l'environnement périscolaire des élèves et il permet d'augmenter le temps d'apprentissage des élèves.

D'une part, l'accompagnement scolaire, comme beaucoup d'autres dispositifs, s'inspire directement des travaux sociologiques des années soixante concluant que "l'indifférence aux différences" est source d'échec scolaire. L'accompagnement scolaire se présente alors comme un outil de gestion de l'hétérogénéité des élèves non pas pendant l'école (comme avec une pédagogie différenciée ou des classes de niveau) mais en dehors de l'école ou plus exactement en dehors du temps scolaire. L'idée de compensation est forte dans les principes de l'accompagnement scolaire et la thèse du handicap socioculturel n'est jamais très éloignée. L'ensemble des travaux sur cet objet fait apparaître l'idée selon laquelle les dispositifs sont pensés comme des "relais de ce que pourrait être l'encadrement

³³ Si les activités culturelles sont intégrées dans la définition officielle de l'accompagnement scolaire, les études de terrain montrent qu'elles sont parfois minimisées au regard des objectifs affichés des dispositifs. Ne pas faire de ces activités un élément central de la définition que nous proposons ne signifie pas pour autant que celles-ci n'ont pas à être examinées. Cela supposera que l'on explicite précisément ce terme : les activités ludiques s'inscrivent-elles (toutes) sous la rubrique "activités culturelles", les moments de lecture personnelle en fin de séance en font-ils partie... ?

culturel des enfants dans les familles les plus cultivées où de très nombreuses occupations et distractions sont constituées en occasions d'apprentissage" (Glasman, 1998a, p.32). L'accompagnement scolaire est donc une des seules mesures qui cherche à agir directement sur ce qui est considéré comme une des causes de l'échec scolaire : il s'agit de corriger l'influence de l'environnement familial, social, culturel des élèves³⁴, en cherchant à réduire la distance culturelle qui existent entre ces élèves et l'école.

D'autre part, les apprentissages ne s'opèrent pas uniquement sur le temps scolaire. Le temps des devoirs permet à chaque élève de consolider, exercer, réviser ce qui a été appris à l'école. Ce temps des devoirs fait partie intégrante du travail scolaire et constitue de fait un temps d'apprentissage. M. Crahay (2000) relate une recherche (Frederick & al., 1979) sur le temps effectif d'apprentissage dans laquelle deux chercheurs ont recueilli, dans 184 classes, des informations concernant l'absentéisme des élèves, la proportion d'entre eux qui par intervalles réguliers étaient impliqués dans une tâche, le nombre d'interruptions pendant la leçon, le nombre de devoirs à domicile proposés par l'enseignant et le pourcentage d'élèves qui effectuent ces devoirs. Toutes ces variables entretenaient une liaison positive avec le niveau moyen de performances des classes, à l'exception du nombre de devoirs proposés par l'enseignant. Ce résultat semble indiquer que le seul fait d'effectuer ses devoirs est positif, peu importe le nombre. D'un autre côté, le rapport "What works : research about teaching and learning" (U.S. Department of Education, 1986) relie l'amélioration des connaissances des élèves à la fois à la quantité et à la qualité des devoirs à la maison. On retiendra alors que le temps d'apprentissage qui intervient en dehors du temps scolaire a aussi son effet³⁵. Le problème est que la faisabilité de ce travail est soumise à des disparités importantes entre ceux qui peuvent bénéficier d'une aide et ceux dont l'environnement n'est pas propice à la réalisation correcte de ce travail. Les séances d'aide aux devoirs constituent alors pour certains élèves en difficulté un temps d'apprentissage supplémentaire qui peut s'avérer précieux, notamment pour ceux qui ne

³⁴ Notons que, cette volonté de "correction de l'influence de l'environnement" emprunte volontiers le raccourci de "correction de l'influence de la famille", entendons, tel que le fait D. Glasman (1992b), "familles populaires". N. Boubaker et F. Kachoukh (1994) montrent bien, par une analyse des projets de texte des AEPS (ou d'autres mesures antérieures mais avortées), combien ces dispositifs trahissent une vision très particulière (pour ne pas dire péjorative) des rapports qu'entretiennent les familles immigrées avec l'école parce qu'elles sont jugées inaptes à "percevoir les exigences de l'école et à y répondre". Et même si nombre de travaux (Glasman, 1992b ; Dubet, 1996 ; Vallet & Caille, 1996 ; McCarthy S.J., 2000) conduisent à nuancer les jugements portés sur la présumée nature des liens entre familles populaires, familles immigrées et écoles, de nos jours les causes de l'échec scolaire sont toujours aussi facilement renvoyées à la famille (populaire) : on entend même parler de désinvestissement, de démobilitation, de démission. Sans dire que cela concerne l'ensemble des dispositifs d'accompagnement scolaire, certains sont pourtant pensés en terme de substitut plus que d'accompagnement à la famille, pour "compenser le manque culturel et éducatif" (Glasman, 1998a, p.32).

³⁵ Encore qu'il faudrait en préciser les mécanismes : s'agit-il d'un effet direct de l'augmentation du temps d'apprentissage, s'agit-il d'un effet d'attente d'enseignants qui se comporteraient différemment avec des élèves en difficulté mais qui s'appliquent à exercer leur métier d'élève, l'effet du temps d'apprentissage hors classe est-il différencié en fonction du niveau des élèves, en fonction de leur condition sociale... ?

sont pas surveillés chez eux pendant le temps des devoirs et qui peuvent être amenés à les réaliser plus ou moins sérieusement, voire à ne pas les faire du tout.

Evidemment, la référence à ces arguments ne constitue en aucun cas une preuve de la pertinence de ces dispositifs. Il est tout à fait possible d'argumenter, à l'inverse, que les dispositifs d'accompagnement scolaire, en visant prioritairement les élèves en difficulté et de milieu social modeste, conduisent à un processus de stigmatisation inévitable. Il est envisageable également que l'accompagnement scolaire, en se substituant aux familles, augmente encore davantage cette distance culturelle entre l'école et les familles, cause, parmi d'autres de l'échec des élèves de milieu populaire. Bref, l'accompagnement scolaire, comme l'ensemble des mesures présentées dans le chapitre précédent, n'échappe pas à la nécessité d'une évaluation, basée sur des faits et non des opinions ou des impressions.

Il existe nombre de rapports d'évaluation de dispositifs d'accompagnement scolaire. Mais, il est difficile d'en proposer une revue détaillée de portée générale, tellement ces rapports concernent des dispositifs très spécifiques et localisés. Les informations disponibles quant à l'effet de l'accompagnement scolaire seront donc présentées en trois parties distinguant les trois types de questionnements les plus récurrents : le mode de fonctionnement des dispositifs, les effets sur les comportements des élèves puis les effets sur leur réussite scolaire. Cette présentation permettra alors de faire le point précisément sur ce qui a été évalué, sur la façon dont les évaluations ont été conduites et sur les résultats qui ont été obtenus. Dans un dernier temps, nous dresserons un bilan des effets connus à ce jour et des questions qui restent en suspens.

2-1 Un questionnaire centré sur les modes de fonctionnement

Le premier problème relevé en étudiant les différentes évaluations de dispositifs d'accompagnement scolaire est que certaines d'entre elles ne s'intéressent pas véritablement aux effets du dispositif étudié. Elles prennent en réalité la forme de rapports d'activité et donnent parfois l'impression de justifier la bonne utilisation des fonds publics engagés dans les dispositifs. Ainsi, de nombreuses indications sont disponibles en terme de mode de fonctionnement (quelles sont les activités proposées aux élèves, quels sont les élèves qui sont accueillis, quelles sont les caractéristiques personnelles ou professionnelles des intervenants...), autant d'informations descriptives que nous avons développées précédemment.

Un exemple de ce type d'évaluations est le travail mené par T. Piot (1999) à qui l'Observatoire pour la Réussite Scolaire de la ZEP d'Octeville-Cherbourg avait commandé

un rapport devant permettre de "mieux interpréter les effets des dispositifs locaux existants" (Piot, 1999, p.1). Or, ce rapport, très riche en informations à la fois quantitatives et qualitatives, descriptives du fonctionnement des dispositifs, n'interroge pas les effets auprès des élèves, que ce soit en termes de comportements ou d'amélioration de la réussite scolaire. Dans le même ordre d'idée, des informations très précises concernent les élèves qui fréquentent les dispositifs : les caractéristiques sociales sont connues ainsi que le niveau scolaire d'un certain nombre d'élèves à travers les résultats aux évaluations nationales de CE2 et de 6^{ème}. Cet auteur met clairement en évidence que les élèves en accompagnement scolaire ont des résultats faibles aux épreuves nationales et sont très majoritairement issus de catégories sociales modestes. Cela étant, ces informations restent d'un intérêt limité pour deux raisons. D'une part, les dispositifs étudiés sont implantés en ZEP, ce qui explique très probablement la présence d'élèves ayant les caractéristiques citées précédemment. D'autre part, l'auteur n'introduit pas de perspective comparative entre les élèves en accompagnement scolaire et les autres, pour répondre à la question de l'adéquation entre le public visé et le public accueilli : est-ce que les dispositifs accueillent réellement les élèves qui, au sein de cette ZEP, en ont le plus besoin ? Si les effets ne sont pas questionnés, la pertinence du fonctionnement des dispositifs ne l'est pas toujours non plus.

Dans un certain nombre de rapports, c'est donc une perspective très descriptive qui est choisie et qui tend à rendre compte de ce que l'on fait, avec qui et envers qui. La question des effets est écartée. Cela étant, il existe aussi nombre de rapports qui n'éludent pas cette question de façon totale. D'une part, les effets sur les élèves font l'objet d'investigations. D'autre part, des effets qui ne concernent pas directement les élèves sont aussi recherchés. C'est notamment le cas des effets sur les familles des élèves accueillis. Il convient de distinguer dans ce cas les effets en terme de rapprochement entre les familles et l'école et les effets en terme d'implication des familles dans la scolarité de leurs enfants.

Dans le premier cas, d'après une majorité des évaluations (Glasman, 1998a), les effets escomptés ne sont pas atteints. Pour prendre un exemple spécifique parmi tant d'autres, dans une présentation du dispositif PACQUAM³⁶ à Marseille, J. Dubrocard (1994) explique que ce dispositif joue un rôle de pivot entre les familles et le collège. Pacquam constitue un lieu ressource où les familles ont la possibilité de rencontrer les enseignants. Mais la conclusion est qu'en ce domaine "des efforts reste à faire". Dans le cas d'une évaluation d'une meilleure implication des familles dans la scolarité de leurs enfants, les résultats sont plus difficiles à généraliser. Prenons l'exemple de l'évaluation des dispositifs "Coup de Pouce". Ceux-ci sont censés fonctionner de façon tout à fait

³⁶ Promotion d'associations collège-quartier à Marseille.

homogène dans l'ensemble des écoles primaires de la ville de Colombes. Les moyens d'implication des parents sont très développés. Les parents sont invités, et même s'engagent par la signature d'un contrat, à participer au dispositif : rencontres avec le coordonnateur, présence aux réunions, engagement à venir chercher l'enfant à la sortie... De l'évaluation des clubs Coup de pouce (Chauveau, 1997), sur laquelle nous reviendrons plus précisément, l'auteur estime que la participation des familles est extrêmement variable selon les dispositifs. Selon lui, les intervenants seraient responsables de ce bilan nuancé car leur capacité à impliquer les familles dans le dispositif, et par-là même dans la scolarité des enfants, est variée : entre deux dispositifs mitoyens, recrutant le même type de population, le taux de satisfaction des maîtres quant à la participation parentale varie de 10% à 75%. Cet exemple illustre tout à fait l'ensemble des résultats obtenus quant à l'implication des familles dans les dispositifs : les conclusions sont modestes et très nuancées selon les dispositifs.

Dans les évaluations qui posent la question de l'implication des familles dans la scolarité des enfants, celle-ci se mesure à travers la participation des parents dans le dispositif. Or, on peut s'interroger sur la pertinence de conclusions assimilant non participation au dispositif et non implication dans la scolarité. Les modes de questionnements et les conclusions disponibles quant aux effets sur les familles reflètent donc à nouveau une volonté de s'assurer que le dispositif fonctionne effectivement tel qu'il a été pensé et l'atteinte de l'objectif final (l'implication des familles dans la scolarité) n'est, en définitive, pas mesurée.

2-2 Les effets sur les comportements des élèves

Les effets de l'accompagnement scolaire sur les comportements des élèves sont ceux qui sont presque systématiquement avancés dans tous les rapports d'évaluation. Et dans ce cadre, la généralisation des résultats apparaît évidente puisque tous les rapports attestent d'effets positifs : reprise de confiance en soi, amélioration de l'expression, de l'attitude face à l'école ou face au travail scolaire... Pour autant, il apparaît difficile de conclure à des effets réellement positifs sur ce plan-là, particulièrement en raison de la subjectivité de la mesure et d'une démarche trop ponctuelle.

Le premier écueil que ne contournent pas les évaluations des effets de l'accompagnement scolaire sur les comportements des élèves est celui de l'objectivation du terme "comportement". L'évolution des comportements est presque systématiquement appréhendée à travers les déclarations des responsables ou intervenants des dispositifs. Ce qui pose inévitablement le problème de la subjectivité de l'information recueillie :

l'évaluation ne repose en aucun cas sur des faits mais seulement sur des impressions. Le terme "comportement" est utilisé de façon vague et peu définie et, dans chaque évaluation, de la part de chaque acteur, ce terme peut revêtir des contenus très différents qui concernent l'élève lui-même (confiance en soi, expression verbale) ou l'élève dans ses rapports avec autrui (agressivité, coopération dans le travail avec ses pairs...).

Le second problème est celui de la démarche d'évaluation, qui n'introduit pas de perspective comparative. Au mieux, trouve-t-on dans quelques cas très marginaux, des confrontations d'impressions entre différents acteurs. C'est le cas lorsque les évaluations questionnent à la fois les acteurs de l'accompagnement scolaire et les enseignants (PEP Nièvre, 1993). Les enseignants livrent alors des impressions convergentes avec celles des intervenants. Pour autant, la rareté de ce mode d'analyse et le caractère très localisé des évaluations ne confèrent aucune généralité à ces résultats. Mais surtout, les démarches d'évaluation souffrent d'une absence totale de comparaison entre l'évolution des comportements des élèves en accompagnement scolaire et des autres. Certes, il est possible d'observer une amélioration du comportement des élèves en accompagnement scolaire, même si cette amélioration est mesurée à travers des impressions. Mais, il ne conviendrait pas pour autant d'en conclure que cette modification intervient du fait de la fréquentation d'un dispositif. De même que la réussite scolaire, les comportements se façonnent et se modifient sous l'influence d'un grand nombre de variables. Particulièrement, on peut penser à un effet d'âge de l'enfant dont la maturité évolue lorsqu'il grandit. Il est aussi probable que l'école, par sa fonction de socialisation et d'apprentissage, contribue très probablement à l'explication des modifications des comportements au cours d'une année.

L'inconsistance de la mesure des comportements, doublée d'une approche qui ne permet pas d'attribuer une responsabilité spécifique de l'accompagnement scolaire quant à leur évolution, n'autorise finalement pas à conclure en ce domaine. En revanche, des effets plus robustes ont été estimés sur les résultats des élèves car ils ont fait l'objet d'investigations plus rigoureuses.

2-3 Les effets sur l'amélioration de la réussite scolaire

2-3-1 Remarques

Se poser la question des effets des dispositifs d'accompagnement scolaire sur l'amélioration des performances scolaires des élèves, c'est considérer implicitement, que cela constitue un objectif clairement affiché (Glasman, 1994, 2001a). Or, nous l'avons vu précédemment, il semble que les organisateurs d'accompagnement scolaire se veuillent

plus modestes, que tous les dispositifs ne proclament pas systématiquement une volonté de lutte contre l'échec scolaire. D'ailleurs, même si cet objectif est annoncé, il peut revêtir une importance moindre par rapport à d'autres objectifs tels que la socialisation, la communication entre les enfants, l'épanouissement, etc.

Cela dit, si on ne considère pas simplement les effets d'un dispositif en particulier, mais les effets de l'accompagnement scolaire de façon plus globale, alors d'une part, l'adjectif "scolaire" sous-entend une préoccupation en terme d'appui à la scolarité et donc d'efficacité pédagogique³⁷. D'autre part, en lisant la Charte de l'accompagnement scolaire présentée en amont, plusieurs expressions employées témoignent d'attentes en terme d'amélioration des résultats scolaires : "offrir aux côtés de l'école l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire", "l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire" ou encore "contribuent à de meilleures chances de succès à l'école". Ce texte fondateur attribue donc clairement à l'accompagnement scolaire un objectif de réduction des inégalités de réussite. D'ailleurs, on l'a déjà noté, les attentes des parents et des élèves se posent en ces termes.

Enfin, même s'il est possible que la priorité de l'accompagnement scolaire ne soit pas de l'ordre de l'amélioration des performances scolaires, on ne peut éviter de questionner, au moins dans une attitude de recherche, l'existence d'effets négatifs. Par exemple, cela a été développé précédemment avec la notion d'effet d'attente, l'admission au sein d'un dispositif pourrait conduire à la formation d'une image "élève en accompagnement scolaire : élève en difficulté scolaire" et induire des comportements particuliers envers ces élèves. Autres questions : les intervenants sont-ils suffisamment formés pour offrir cet accompagnement, sont-ils suffisamment exigeants face à des élèves déjà plein de bonne volonté (Glasman, 1994, 2001a) ?

2-3-2 Trois grands types d'évaluations des effets sur les résultats scolaires

Les évaluations des effets de l'accompagnement scolaire sur les résultats scolaires des élèves sont de trois ordres. Premièrement, il y a celles dont les résultats se fondent sur les jugements des acteurs, qu'il s'agisse des intervenants en accompagnement scolaire (Veres, 1994) ou des enseignants (PEP Nièvre, 1993). Nous ne reprenons pas en détail ces études car elles présentent des inconvénients identiques à ceux qui viennent d'être évoqués au niveau de l'amélioration des comportements.

³⁷ Une nouvelle Charte est actuellement en cours d'élaboration et le terme "accompagnement scolaire" deviendrait "accompagnement éducatif".

Ensuite, certaines évaluations tentent d'appréhender les effets scolaires de l'accompagnement scolaire en se basant sur des indicateurs plus distancés que sont les moyennes trimestrielles des élèves (Duchêne & Payet, 1994) ou les décisions de passage en classe supérieure (Bonvin, 1990). Ces évaluations consistent à examiner l'évolution du rang de l'élève dans sa classe au cours de l'année ou le taux de redoublement des élèves du dispositif. Parfois, ces évaluations procèdent de façon comparative grâce à la constitution d'un groupe témoin (Aprief, 1996 ; Boutin & al., 1991 ; Perez, 1993). Mais deux limites sont à noter. D'une part, il est maintenant connu que les résultats d'évaluations professorales ne constituent pas une mesure objective de la réussite et des progrès des élèves. D'autre part, les évaluations ayant procédé à une comparaison des taux de redoublement entre un groupe d'élèves en accompagnement et un groupe d'élève témoin sont rares (à notre connaissance, il s'agit de Boutin & al., 1991 et Perez, 1993) et leurs conclusions sont opposées : Boutin et al. estiment que les élèves du dispositif étudié redoublent davantage que ceux du groupe témoin et Pérez estime quant à lui, qu'à origine sociale et retards scolaires égaux, les décisions d'orientation sont plus favorables pour ceux qui fréquentent le dispositif. Une généralisation des effets de l'accompagnement scolaire en matière d'orientation, sur la base de ces études, s'avèrent donc difficile, d'autant que les effets observés sont probablement tributaires de la politique d'orientation des établissements des élèves. Quant aux résultats obtenus à travers l'évolution des moyennes trimestrielles, les bilans sont modestes, ne révélant aucune évolution forte.

Enfin, il existe quelques évaluations qui ont tenté de mesurer les effets sur les résultats scolaires à partir de mesures détachées de tout jugement en administrant des épreuves communes d'acquisitions. Ces évaluations ont également en commun la démarche d'introduire une perspective comparative afin d'identifier un effet propre au dispositif étudié. Cette perspective comparative est temporelle, en ce sens que les auteurs raisonnent en termes de progressions, en évaluant les élèves au début et à la fin de la période de fréquentation des dispositifs. La démarche d'évaluation adopte également un caractère expérimental en ce sens que les progressions des élèves en accompagnement scolaire sont comparées à celles d'élèves qui ne fréquentent pas ces dispositifs. Ces évaluations se situent donc dans la démarche empirique qui a guidé le choix de la présentation des évaluations des mesures contre l'échec scolaire proposée au chapitre précédent. Ces évaluations sont au nombre de quatre.

La première est celle de G. Chauveau (1997) et concerne un dispositif précis : les clubs Coup de pouce. Ces clubs interviennent sur le temps périscolaire des élèves et sont directement implantés dans des écoles. Leur objectif est double : réduire les disparités entre élèves, notamment entre élèves de groupes socioculturels différents dans l'apprentissage de la lecture, et mobiliser l'ensemble des instances éducatives (écoles, familles, structures

périscolaires) sur ce temps d'apprentissage qu'est le temps périscolaire. L'action des clubs Coup de Pouce se centre sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et concerne exclusivement les élèves de cours préparatoire. Les clubs Coup de pouce offrent des activités de lecture et d'écriture à des élèves en difficulté en lecture à l'entrée en CP et tentent une action spécifique sur les familles de ces élèves en les guidant dans leur rôle d'accompagnement de la scolarité de leur enfant et en les incitant à participer aux réunions et aux séances du dispositif.

L'effet des clubs Coup de pouce a été examiné dans deux communes de la région parisienne (Colombes et Saint-Denis). La mesure des progrès des élèves se fonde sur les résultats obtenus à une batterie de tests de lecture-écriture administrés en début et fin d'année scolaire (plus de 200 élèves en Coup de pouce à Colombes ont participé à l'évaluation). Les résultats des élèves en Coup de pouce à ces tests ont été mis en regard avec les résultats obtenus à ces mêmes tests par un échantillon national d'élèves de CP. A Saint-Denis seulement, un groupe d'élève témoin a été constitué. Ces élèves ont été choisis dans un quartier qui ne bénéficiait pas du dispositif, où les enseignants de CP ont désigné les élèves qui, d'après les critères de recrutement des clubs, auraient pu y être inscrits.

D'après l'auteur, les résultats "mettent surtout en évidence l'impact très positif de l'opération "Coup de pouce" sur la lecture" (Chauveau, 1997, p. 84). En effet, d'une part, en début d'année scolaire, d'après les épreuves de lecture notées sur 80, les élèves en Coup de pouce obtiennent en moyenne 30 points de moins que les élèves composant l'échantillon national. En fin d'année scolaire, seulement 14,2 points séparent les deux groupes. D'autre part, l'échantillon national est composé de 50% d'élèves moyens ou bons lecteurs en début d'année, seulement 4,8% des élèves en Coup de pouce sont dans cette situation. A la fin de l'année scolaire, les élèves de l'échantillon national sont toujours pour moitié des moyens ou bon lecteurs, mais pour le groupe d'élèves en Coup de Pouce, ce sont alors près de 30% d'entre eux qui atteignent cette situation. Enfin, on pourra relever qu'à Saint-Denis les résultats de fin d'année scolaire sont près de deux fois supérieurs pour les élèves des clubs Coup de pouce que pour les élèves du groupe témoin.

Si ces écarts de progressions peuvent apparaître impressionnants de prime abord, il convient pourtant de rester prudent. Malgré une certaine rigueur dans la mesure des objectifs du dispositifs, les limites méthodologiques restent fortes. D'une part, la significativité des écarts (tests statistiques du Khi2 ou t de Student) entre les résultats des groupes sur lesquels porte la comparaison n'est pas examinée. D'autre part, cette évaluation ne répond pas au problème de la multiplicité des facteurs intervenant dans les progressions des élèves en lecture. Pour les dispositifs de Colombes, l'auteur examine seulement l'évolution des écarts bruts de progression entre deux groupes d'élèves (Coup de pouce et

échantillon national) dont les niveaux en début d'année sont différents. La marge de progression, qui est beaucoup plus importante pour les élèves en difficulté, n'est pas prise en compte. Il est alors probable que la réduction des écarts observés entre les deux groupes d'élèves soit sur-estimée. Dans l'évaluation de Saint-Denis, ce problème est moins crucial puisque la mesure des progressions en cours d'année est faite en référence à un groupe témoin, dont on peut supposer que la marge de progression est équivalente. Pour autant, l'absence d'interrogation sur la significativité des écarts observés entre les résultats des deux groupes incite à la prudence, d'autant plus que les effectifs des deux groupes d'élèves sont restreints (38 élèves sont en Coup de pouce et 30 seulement composent le groupe témoin). Dans la même ordre d'idée, les techniques statistiques utilisées ne permettent pas d'attribuer un effet spécifique au dispositif dans les écarts observés puisqu'elles ne tiennent pas compte des facteurs tels que les caractéristiques socio-démographiques des élèves. Particulièrement, cela est problématique dans l'évaluation de Colombes : les élèves en Coup de pouce présentent des caractéristiques particulières (qui définissent les critères de recrutement des élèves) qui sont très probablement à même d'expliquer une part des différences de progression entre ces élèves et ceux composant l'échantillon national.

Les trois autres évaluations disponibles tentent de contourner les limites de l'évaluation précédente. Pour contrôler un certain nombre de facteurs influençant les progressions des élèves, et ainsi isoler la part de responsabilité spécifique aux dispositifs étudiés, les auteurs ont eu recours à des analyses statistiques multivariées. Les résultats obtenus par Plassard & al. (1998) quant aux AEPS de Toulouse ont été présentés plus haut, et les limites ont été pointées. Un travail équivalent a été conduit par F. Thomas (1996) dans le cadre d'une évaluation des effets sur les acquisitions scolaires des dispositifs de soutien dans la ville Brest. L'évaluation porte uniquement sur les progressions scolaires des élèves de CE2. Ces élèves sont au nombre de 348 dont 72 participent à des actions d'accompagnement scolaire. L'ensemble des élèves a été évalué par des épreuves d'acquisitions standardisées dans les domaines du français et des mathématiques en début et en fin d'année scolaire. Les caractéristiques sociales (profession des parents) et scolaires (redoublement) sont connues. Les dispositifs étudiés sont de deux types : le soutien proposé à l'occasion des études surveillées et le soutien dispensé par des associations.

A caractéristiques sociales et scolaires données, l'effet de la fréquentation d'un dispositif est neutre. Mais une analyse différenciée des effets des dispositifs apporte des résultats significatifs. Sur le plan des caractéristiques des dispositifs, ceux fonctionnant dans le cadre d'études surveillées exercent un impact moyen négatif sur les progressions en français alors que la fréquentation d'une association n'affecte pas, en moyenne, les progressions de élèves. Trois types d'associations ont ensuite été distingués : les associations déclarant mettre l'accent sur les apprentissages des élèves, celles déclarant

mettre l'accent sur les relations avec l'école et celles déclarant mettre l'accent sur les relations avec les familles. Le dernier type d'association n'affecte pas les progressions des élèves. En revanche, les deux premiers influencent négativement les progressions en mathématiques. L'effet estimé est plus élevé pour les associations déclarant mettre l'accent sur les apprentissages des élèves. Enfin, concernant les caractéristiques des élèves, ce sont ceux dont les acquis initiaux étaient les plus faibles qui pâtiennent d'une fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire. Les progressions des élèves de niveau initial moyen ou fort ne sont pas affectées.

Cette recherche sur les effets de l'accompagnement scolaire sur les progressions scolaires des élèves s'avère donc intéressante car elle tente à la fois d'appréhender la réussite scolaire de façon objective et de contrôler les facteurs principaux dont on sait qu'ils interviennent dans l'explication des différences de progressions entre élèves (le milieu social et le niveau initial des élèves notamment). Mais, d'une part, on peut s'interroger sur la pertinence de la typologie construite des types d'association, fondée exclusivement sur le contenu déclaré des dispositifs. Outre, le problème du manque d'objectivité de la mesure du contenu, il n'est pas certain que ce soit l'élément le plus pertinent pour expliquer les différences d'efficacité entre les dispositifs. D'autre part, cette recherche paraît encore trop localisée puisqu'elle concerne la seule ville de Brest. Si l'on tente une comparaison entre l'effet des dispositifs d'accompagnement scolaire dans la ZEP de Toulouse et dans la ville de Brest, on ne peut qu'être frappé par la contradiction des résultats. Dans les deux cas, l'effet moyen est nul, mais à Toulouse, certains éléments de fonctionnement pertinents ont été avancés (les associations recrutant des étudiants) alors qu'à Brest, seuls des éléments négatifs ont été relevés (centration sur les apprentissages ou manque de relations avec les écoles).

Une seule évaluation tente de cerner les effets de l'accompagnement scolaire de façon globale, c'est-à-dire en dépassant l'examen des effets d'un dispositif particulier et localisé. Le 25 avril 2001, un communiqué de presse du Department for Education and Employment de Grande-Bretagne dévoilait, sous le titre "Study support boosts results, attitude and attendance at school", les premiers résultats d'une vaste recherche sur l'impact de la participation à des dispositifs d'accompagnement scolaire (MacBeath & al, 2001b).

Cette recherche procède de façon longitudinale sur une période de trois années de l'enseignement secondaire. Environ 8 000 élèves de deux niveaux scolaires de l'enseignement secondaire britannique (year 7 et year 9³⁸), scolarisés dans 52 établissements, ont été suivis. Des données concernant leurs caractéristiques socio-

³⁸ Year 7 correspond, en France, à la classe de 6^{ème} (les élèves sont âgés de 11 ou 12 ans) et year 9 correspond à la classe de 4^{ème}.

démographiques ont été recueillies et les chercheurs ont procédé, en début de période, à une mesure de leurs performances scolaires (en anglais et en mathématiques), de leurs attitudes et de leur assiduité à l'école. En fin de période, des mesures concernant les attitudes et l'assiduité ont été à nouveau proposées ; pour les niveaux de performances scolaires, les chercheurs se sont basés sur les scores obtenus au KS3 Sats et au GCSE³⁹. L'analyse a, dans un premier temps, été conduite de façon quantitative, par des modèles de régression multivariée, puis une dimension qualitative a été introduite (des entretiens et observations se sont déroulés dans 25 établissements) pour éclairer les résultats.

Avant de présenter les résultats, il convient de préciser ce que recouvre le terme "study support", car ce n'est pas exactement l'équivalent de ce que l'on a défini précédemment par accompagnement scolaire. Les "study supports" englobent toutes les activités d'apprentissage, entreprises volontairement par les élèves, en dehors du temps scolaire et dont le but est d'accroître la motivation, l'estime de soi et la réussite scolaire. C'est une définition très large, incluant autant les activités de révisions dans des disciplines académiques ou les devoirs, que des activités sportives ou culturelles.

Les trois principaux résultats mis en avant par les auteurs sont les suivants. D'une part, les modèles de régression ont mis en évidence que les progressions académiques et les attitudes sont meilleures pour ceux qui fréquentent ce type d'activité que pour ceux qui, toutes choses égales par ailleurs, ne les fréquentent pas. D'autre part, les effets estimés sont assez conséquents : le GCSE étant obtenu en fonction du nombre de modules (disciplines choisies par les élèves) auxquels les élèves obtiennent un score entre A et C, ceux qui ont suivi des actions d'accompagnement obtiennent en moyenne un module de plus que les autres. Enfin, les effets s'observent surtout auprès des minorités ethniques et, mais dans une moindre mesure, auprès des élèves de condition sociale modeste. En moyenne, il n'existe pas d'effet différencié selon le sexe des élèves. Cela étant les auteurs ont révélé de fortes interactions lorsque sexe et origine ethnique sont considérés simultanément : par exemple, les filles d'origine indienne (Pakistan, Bangladesh, Inde) bénéficient amplement de ces activités alors que les garçons "blancs" ont des progressions significativement moindres. Quelques précisions peuvent être apportées notamment sur les types d'activités les plus efficaces : ce sont celles centrées sur le curriculum pour lesquelles l'effet est le plus important, mais les activités sportives et artistiques affectent également positivement les progressions des élèves.

³⁹ La période de scolarisation obligatoire au Royaume Uni se décompose en quatre périodes clé (Key Stage) : cinq à sept ans, huit à onze ans, douze à quatorze ans et quatorze à seize (Vaniscotte, 1996). Le KS3 sats correspond à un examen de fin de 3^{ème} période et le GCSE est l'examen terminal (fin de 4^{ème} période) clôturant la période de scolarité obligatoire.

Les auteurs se sont montrés surpris du fait que les activités de loisirs affectaient positivement les performances académiques autant que les attitudes et l'assiduité et que, inversement, les activités centrées sur des questions scolaires affectaient autant les attitudes et l'assiduité que les performances académiques. En fait, suite à une analyse plus qualitative, les auteurs concluent que, finalement, l'ensemble des activités englobées sous le terme "study support" a un effet, mais cet effet est essentiellement indirect⁴⁰, transitant par une amélioration de la motivation et de l'estime de soi, pour ensuite s'observer sur les performances académiques. Si, d'après les entretiens menés avec les équipes pédagogiques et les élèves, les auteurs confirment que l'élément déterminant de l'effet de ces activités provient finalement de la motivation des élèves à les fréquenter, ils ont également relevé d'autres aspects explicatifs de cette efficacité :

- . Le volontariat (de la part des élèves comme des intervenants)
- . La centration sur l'apprenant (learner-centred)
- . Les élèves et intervenants ressentent une meilleure maîtrise (greater sense of control)
- . Les relations entre élèves et enseignants sont plus détendues et informelles
- . Un environnement accueillant, propice aux apprentissages
- . Un apprentissage autonome auto-régulé (independent self-regulated)
- . L'accès aux ressources nécessaires à l'apprentissage
- . L'esprit de réussite

2-4 Bilan

Si l'accompagnement scolaire a fait l'objet de nombreuses évaluations, les résultats qui en ressortent sont peu consistants. Un bilan des évaluations des effets de l'accompagnement scolaire a été réalisé en 1998 (Glasman et al., 1998a), au sein duquel 23 rapports ont été examinés. Ce bilan fait ressortir les limites méthodologiques des différents rapports et conclut finalement que les effets ne sont pas négatifs mais plutôt "peu apparents, assez ténus" et "en tout état de cause, fort variables suivant les évaluations, les élèves, voire les sites de soutien" (Glasman, 2001, p.295)⁴¹. Effectivement, nous avons montré combien la question des effets sur les comportements n'était pas appréhendée avec suffisamment de rigueur méthodologique. Sur le plan des progressions scolaires, lorsque

⁴⁰ Dans le texte : "we infer that indirect and cumulative effects are contributing to the impact of study support".

⁴¹ Les mêmes critiques méthodologiques et le même bilan nuancé ressortent d'une revue de littérature des évaluations de l'accompagnement scolaire aux Etats-Unis (Fashola, 1998).

les évaluations ont été conduites de façon rigoureuse, les résultats sont tout à fait opposés d'un site à un autre.

La contradiction entre les différents résultats obtenus confère donc à l'ensemble des travaux présentés une très faible portée généralisatrice. Certes, il est souvent difficile pour des questions de moyens de conduire une évaluation de grande envergure portant sur de nombreux dispositifs. Mais, s'ajoute à cela la diversité des indicateurs retenus, site par site, pour opérationnaliser les objectifs des dispositifs. A propos de la réussite scolaire par exemple, on a montré combien ces indicateurs étaient variés : perceptions des acteurs, moyennes trimestrielles, décisions de passage ou encore épreuves d'acquisitions. La seule évaluation dont nous disposons et qui dépasse un caractère trop localisé et des mesures trop inconsistantes des effets estimés est celle de J. McBeath & al. (2001b). Leurs résultats sont pourtant d'un intérêt limité pour ce qui concerne la lutte contre l'échec scolaire en France puisqu'ils se situent dans un contexte assez éloigné du notre, notamment sur le plan du fonctionnement du système éducatif.

III- Evaluer les effets de l'accompagnement scolaire sur les acquisitions des élèves

Le travail présenté ici veut contribuer à la production de connaissance sur les effets des dispositifs d'accompagnement scolaire, et par-là même cumuler plus globalement des résultats sur les effets de la lutte contre l'échec scolaire en France. L'originalité, et toute la difficulté, de ce travail se situe au niveau de la démarche choisie qui veut dépasser l'étude de cas singulier. On l'a vu précédemment, la principale limite des évaluations existantes vient de ce qu'elles concernent un dispositif particulier en un lieu précis. Or, la diversité des dispositifs d'accompagnement scolaire semble être à la fois cause et conséquence de l'aspect monographique de nombreux rapports. C'est en effet au nom de cette diversité que l'on hésite souvent à pratiquer une évaluation globale de l'accompagnement scolaire, qui apparaîtrait nécessairement réductrice. Mais simultanément, il semble que le caractère monographique de ces rapports renforce cette perception de variété, cette singularité des dispositifs, et rien n'établit qu'il est utopique de repérer des régularités.

Ce travail se centre sur l'examen du lien entre la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire et les progressions scolaires des élèves. Nous avons pourtant noté auparavant la faiblesse du questionnement concernant l'évolution des comportements. Cela étant, les opportunités de recherche, développées ci-après, qui nous ont permis de conduire une évaluation de grande envergure pour examiner le fonctionnement et les effets sur les résultats scolaires d'un grand nombre de dispositifs, n'ont pas offert les moyens de questionner l'évolution des comportements. Pour autant, un effort a été fait pour ne pas se

limiter à une approche purement quantitative et de nombreux éléments qualitatifs, issus d'entretiens avec les acteurs des dispositifs, sont intégrés dans cette recherche.

Ce chapitre présente les éléments empiriques mis en œuvre proposer une évaluation distanciée, objective et généralisable des effets de l'accompagnement scolaire. On introduira, dans un premier temps, les questions fondamentales qui vont orienter la recherche. Dans un second temps, on synthétisera les objectifs de ce travail en présentant de façon analytique la structure globale de la recherche. Enfin, on s'attachera à présenter le dispositif empirique mis en place pour répondre à ces questions.

4-1 Orientation de la recherche

La question centrale de ce travail est donc celle des effets de l'accompagnement scolaire sur les performances scolaires : l'accompagnement scolaire, en cherchant à corriger l'influence de l'environnement périscolaire des élèves permet-il à ces derniers d'améliorer leur réussite ? Pour répondre à cette question, notre travail va s'organiser autour de deux axes : l'offre d'accompagnement scolaire, ou comment on envisage de modifier l'environnement périscolaire des élèves, et la demande d'accompagnement scolaire, c'est-à-dire qui en bénéficie.

4-1-1 L'offre d'accompagnement scolaire

Les modifications qui peuvent intervenir dans l'environnement périscolaire de certains élèves sont fonction des modalités de l'offre des dispositifs d'accompagnement scolaire. Or, il est légitime de supposer, d'après la littérature relative à ce sujet, que ces modalités peuvent être variables selon les dispositifs. En effet, un journal comme "16h30 – aux côtés de l'école", dont l'intérêt est de susciter les échanges autour de l'accompagnement scolaire, offre à chacun de ces numéros des exemples de la diversité des initiatives en la matière. Le modèle analytique proposé se doit donc de prendre en compte le fait que les dispositifs ne sont pas définis a priori. Autrement dit, si l'accompagnement scolaire doit permettre de réduire la distance culturelle entre familles populaires et école ou permettre une augmentation du temps d'apprentissage pour certains élèves, les modalités concrètes de fonctionnement pour atteindre ces objectifs sont multiples.

Il conviendra donc dans un premier temps d'examiner comment les différents organisateurs entendent répondre aux difficultés des élèves. On pourra alors s'interroger en terme de contenu de l'offre d'accompagnement scolaire : les travaux de D. Glasman

(1992a) indiquent que certains dispositifs privilégient un contenu centré sur l'aide strictement scolaire (aide aux devoirs, activités scolaires spécifiques aux difficultés rencontrées par les élèves...) alors que d'autres proposent également des activités plus socialisantes (jeux éducatifs, activités culturelles...). On pourra également observer comment s'organisent concrètement les séances d'accompagnement scolaire, c'est-à-dire examiner les choix pédagogiques mis en œuvre par les responsables : qualité des intervenants, mode de groupement des élèves... Un second temps de l'analyse sera ensuite consacré à l'étude des relations entre les différentes modalités qui organisent l'accompagnement scolaire et la réussite scolaire. Il s'agira alors de répondre non seulement à la question de l'efficacité des actions d'accompagnement scolaire sur la réussite des élèves mais également à la question des conditions de cette efficacité (certains choix pédagogiques pouvant se révéler plus pertinents que d'autres).

4-1-2 La demande d'accompagnement scolaire

Certains travaux relatifs à l'évaluation de mesures fondées sur un principe de discrimination positive mettent en avant l'absence d'adéquation parfaite entre les publics visés et les publics effectivement accueillis. A. Mingat et M. Richard (1991) ont montré que sur 2090 élèves ayant potentiellement accès à un GAPP, 226 élèves ont été identifiés en difficulté sur le plan cognitif et seulement 143 ont bénéficié du dispositif. A contrario, 1164 élèves ne présentaient pas de difficulté sur ce plan et 56 ont néanmoins participé à cette mesure. Si la majorité des élèves admis en GAPP éprouvaient manifestement des difficultés, certains élèves présentant les mêmes difficultés n'ont pas été admis alors que d'autres, sans difficulté apparente, l'ont été. Concernant plus spécifiquement l'accompagnement scolaire, il ressort des principaux travaux une dimension stratégique forte des élèves et de leurs familles dans la fréquentation de dispositifs. Cette dimension stratégique s'observe en raison du flou dans les modes de désignation des élèves : si des critères d'admission existent, il semble qu'ils ne soient pas toujours effectivement appliqués : "entre ceux qui sont visés, voire pressentis et fermement invités à se rendre au "soutien scolaire", et ceux qui le fréquentent effectivement avec assiduité, la marge est parfois importante" (Glasman, 1994).

Le second axe de la recherche concernera donc les bénéficiaires de l'accompagnement scolaire. Il conviendra dans un premier temps de faire porter l'analyse sur les mécanismes susceptibles d'expliquer la fréquentation : la fréquentation d'un dispositif d'accompagnement scolaire est-elle liée au statut social des familles, à la valeur scolaire des élèves ? Un second temps de l'analyse portera ensuite explicitement sur les bénéfices retirés de la fréquentation de dispositifs, en se demandant si les effets, en

termes scolaires, s'observent sur l'ensemble des élèves ou seulement sur certains présentant des caractéristiques particulières.

4-2 Le modèle analytique retenu

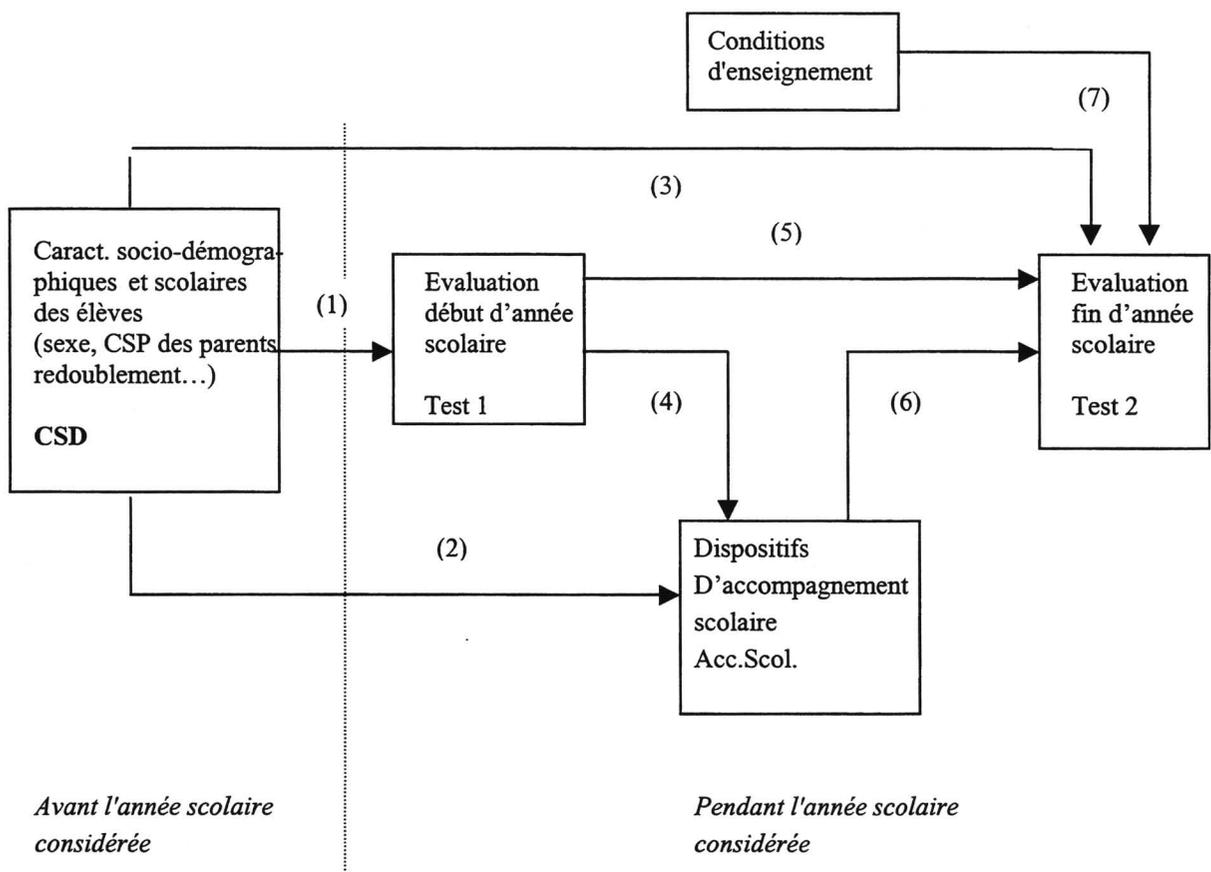
Estimer les effets de l'accompagnement scolaire sur la réussite des élèves ne dispense pas, bien au contraire, de considérer simultanément les autres facteurs intervenant dans le processus d'acquisitions des élèves. Ces autres facteurs sont multiples et n'interviennent pas de façon isolée. Imaginons que l'on observe un effet négatif de l'accompagnement scolaire. Ce résultat brut pourrait sans aucun doute s'expliquer par le fait que les élèves concernés présentent des caractéristiques particulières liées négativement à la réussite scolaire (en effet, on se souvient que les élèves visés sont principalement ceux d'origine sociale modeste). Sans détailler ici les différents éléments individuels et contextuels susceptibles de rendre compte de la variabilité des acquis à un moment donné de la scolarité, on comprendra que les effets de l'accompagnement scolaire s'estiment à la marge de ces éléments. Il s'agit donc de démêler l'effet observé de l'accompagnement scolaire d'autres facteurs "parasites" intervenant dans le processus d'acquisitions des élèves. Pour cela, le recours à des modélisations multivariées est particulièrement pertinent puis qu'elles permettent une approche de l'effet de l'accompagnement scolaire "toutes choses égales par ailleurs", en maintenant constantes les autres variables incluses dans les modèles susceptibles de rendre compte de la variabilité des acquis ; l'effet estimé est alors un effet marginal (ou effet net). Concrètement, il sera pertinent de s'attacher à mesurer la part des caractéristiques personnelles, sociales et familiales des élèves dans leurs progressions en cours d'année afin de séparer ce qui relève de ces caractéristiques du fait de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire.

Par ailleurs, la dimension temporelle des acquisitions est également à prendre en considération. Nous choisissons d'observer la fréquentation d'actions d'accompagnement scolaire pendant une année scolaire et il convient alors d'en mesurer les effets sur cette période uniquement. En effet, le processus d'acquisitions des savoirs étant de nature cumulative, il s'agit de distinguer les acquisitions opérées avant et pendant la période étudiée. Ce sont seulement aux acquisitions opérées en cours d'année que l'on pourra rattacher l'effet de l'accompagnement scolaire. Pour cela, on procède à une mesure des acquisitions en début et en fin d'année scolaire. Les effets de l'accompagnement scolaire seront alors estimés sur les résultats en fin d'année, à niveau initial donné.

L'ensemble des variables (dont l'accompagnement scolaire) à prendre en considération pour rendre compte de la variabilité des acquis des élèves en fin d'année est

présenté dans le schéma suivant. Celui-ci est organisé de manière à saisir la dimension temporelle de la recherche, c'est-à-dire qu'il permet de distinguer les variables qui exercent un effet permanent sur la réussite scolaire et les variables qui exercent un effet au cours de la seule période étudiée (en l'occurrence l'accompagnement scolaire). Le modèle proposé est de type "input-output" : les dispositifs (forme, contenu...) sont considérés comme des inputs (des ressources) censés intervenir sur les acquisitions des élèves considérés comme des outputs (des produits). Les flèches symbolisent les liaisons (causales) supposées entre inputs et outputs :

*Schéma I.1:
Structure analytique de la recherche*



Ce schéma permet de comprendre qu'un premier temps de la recherche va se situer au niveau de l'analyse des actions d'accompagnement scolaire (bloc : Acc. Scol.), en termes d'offre et de demande. Ainsi, on s'attachera à étudier les relations symbolisées par les flèches :

2 : qui rend compte du fait que les élèves qui fréquentent une action d'accompagnement scolaire n'ont pas tous des caractéristiques personnelles identiques.

4 : qui représente la liaison existant entre le niveau scolaire en début de période étudiée et la probabilité de fréquenter une action.

Dans un second temps, l'analyse portera explicitement sur les liaisons entre les différents groupes de variables représentant des ressources (dont Acc. Scol.) et le produit mesuré à travers une évaluation de fin de période (bloc : test2) :

5: représente la relation directe entre niveau en début d'année et niveau en fin d'année.

3 : représente la relation directe entre les caractéristiques personnelles des élèves et le niveau en fin d'année

7 : représente la relation directe entre les caractéristiques du contexte de scolarisation (la classe notamment) et le niveau en fin d'année.

Ces trois relations seront estimées dans le but de contrôler les différents facteurs rendant compte de la variabilité des acquis en fin de période⁴².

6 : représente quant à elle l'hypothèse d'une relation entre fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire et niveau scolaire de fin d'année. C'est cette relation qui constituera le cœur de la recherche.

4-3 Le dispositif empirique

Pour répondre à l'ensemble des questions posées, des informations spécifiques doivent être recueillies concernant l'offre comme la demande d'accompagnement scolaire. Si le recensement des actions d'accompagnement scolaire pose peu de difficultés, l'identification des élèves concernés ainsi que le recueil d'informations relatives à leurs caractéristiques personnelles et scolaires se révèlent plus problématiques.

⁴² La flèche n°1 rend compte du fait que la variabilité des acquis en début de période est fonction des caractéristiques personnelles et scolaires des élèves. Cette relation ne sera pas étudiée dans la suite du travail.

4-3-1 les contraintes initiales à la construction de l'échantillon d'élèves

Une partie de l'échantillon est fortement déterminée puisque les élèves qui fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire doivent dans leur grande majorité en faire partie. Par ailleurs, notre recherche se plaçant dans une perspective comparative, il nous faut également disposer d'élèves témoins, c'est-à-dire ne fréquentant pas de dispositif mais présentant des caractéristiques similaires (notamment scolaires et sociales) à celles des élèves qui les fréquentent.

Une première façon de procéder est de choisir les élèves sur lesquels va porter la recherche à partir des dispositifs d'accompagnement scolaire. L'idée est d'identifier dans un premier temps les élèves concernés pour ensuite déterminer un groupe d'élèves témoins. Cependant deux contraintes se posent. D'une part, il s'avère difficile de mesurer la valeur scolaire des élèves en début et en fin d'année scolaire au sein même des dispositifs dans la mesure où tous les élèves ne sont pas nécessairement présents aux deux périodes considérées. D'autre part, le choix et l'évaluation des élèves témoins ne peut s'opérer qu'à partir des écoles dans lesquelles ils sont scolarisés. Ce procédé s'avère donc difficile à gérer car le mode de passation des épreuves d'acquisitions scolaires n'est pas identique pour tous les élèves, ce qui pose des limites dans la validité des résultats obtenus.

Une deuxième façon de procéder est de construire un échantillon d'élèves directement à partir des établissements scolaires. En évaluant un nombre suffisamment important d'élèves, on peut espérer identifier parmi eux un sous-échantillon d'élèves en accompagnement scolaire. Se pose alors la question de la taille de l'échantillon à laquelle il est difficile de répondre dans la mesure où l'on ne dispose d'aucune donnée officielle concernant la proportion d'élèves (un sein d'un département par exemple) concernés par l'accompagnement scolaire.

Finalement, c'est un type de construction intermédiaire qui a été choisi qui combine une entrée dispositif d'accompagnement scolaire et une entrée école.

4-3-2 La construction de l'échantillon

Le premier temps de la construction de l'échantillon a été celui de l'inventaire des actions d'accompagnement scolaire sur trois départements de l'académie de Dijon : Côte-d'Or, Nièvre et Saône-et-Loire. Ce choix a été opéré par précaution dans la mesure où un seul département n'aurait peut-être pas suffi à recenser une variété conséquente de dispositifs en terme de mode de fonctionnement. Le critère retenu pour l'identification de

ces dispositifs a été celui de la présence d'une aide à la réalisation des devoirs pour des élèves de primaire. Ce recensement a été réalisé pendant l'année scolaire 1998-99. Une première vague de dispositifs a été identifiée grâce aux renseignements fournis par les organismes officiellement chargés du financement d'actions d'accompagnement scolaire : les Caisses d'Allocations Familiales, le Fonds d'Action Sociale, les services scolaires des mairies d'un certain nombre de communes et les services déconcentrés du Ministère de l'Education nationale (Rectorat et Inspection académique). Les services de renseignements téléphoniques et postaux, par leurs recherches thématiques, ont permis de recenser les associations et organismes culturels et socio-éducatifs. Enfin, le bouche à oreille a aussi apporté sa contribution. Au terme de cette phase, ce sont plus de 70 dispositifs qui ont été recensés. Un courrier leur expliquant la recherche et ses objectifs leur a été adressé et 49 ont finalement accepté d'y participer :

- 30 en Côte-d'Or
- 12 dans la Nièvre
- 8 en Saône-et-Loire

Un second temps de la construction de l'échantillon a été celui de l'identification des élèves. On a demandé aux responsables des différents dispositifs la liste des écoles desquelles proviennent majoritairement les élèves qu'ils accueillent afin de les enquêter au sein même des établissements scolaires. Une soixantaine d'écoles a ainsi été sélectionnée. Ce procédé a l'avantage de permettre de toucher un maximum d'élèves concernés par les dispositifs, mais ne permet pas d'identifier un groupe d'élèves témoins. Il est en effet légitime de supposer que les élèves concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire sont les élèves les plus faibles de ces écoles (hypothèse qu'il s'agira de vérifier). Il nous fallait donc choisir également des écoles au sein desquelles aucun n'élève n'était censé avoir accès à ce type de dispositifs. Au moment de la construction de cet échantillon, une autre recherche (sur les innovations à l'école primaire dans l'académie de Dijon) était en préparation à l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (IREDU) et devait porter sur un grand nombre d'écoles. On a donc saisi l'opportunité de ne construire qu'un seul et même échantillon d'écoles pour ces deux études. Les épreuves d'acquisitions ont été administrées aux élèves de CE1 et de CM1. Finalement, la recherche portant sur les innovations pédagogiques concerne 140 écoles élémentaires dans les 3 départements considérés, parmi lesquelles 46 accueillent des élèves de CE1 ou de CM1 concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire. Dans l'hypothèse où l'on ne dispose pas d'élèves comparables à ceux concernés par l'accompagnement scolaire au sein des 46 écoles⁴³, il sera possible de construire un groupe d'élèves témoins à partir des 94 autres écoles.

⁴³ On préférera identifier des élèves témoins (comparables en termes de caractéristiques personnelles et scolaires) au sein de ces 46 écoles puisqu'ils seront ainsi également comparables sur le plan du contexte de scolarisation.

Le recueil de données individuelles s'est donc opéré au sein des écoles pendant l'année scolaire 1999/2000. A la fin de cette période, nous avons confronté les listes d'élèves de CE1 et de CM1 fournies par les responsables de dispositifs d'accompagnement scolaire aux listes d'élèves de ces deux niveaux fournies par les établissements scolaires et pour lesquels nous disposons d'une mesure du niveau scolaire en début et en fin d'année. Concrètement, on dispose d'informations complètes pour :

- 2837 élèves de CE1 scolarisés dans 137 écoles dont 152 fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire.
- 2873 élèves de CM1 scolarisés dans 139 écoles dont 213 fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire.

4-3-3 Les données collectées :

. Concernant l'offre d'accompagnement scolaire :

Un entretien semi-directif a été mené avec chaque responsable des 49 dispositifs participant à la recherche (cf. annexe, p.355) Une partie très directive de cet entretien portait sur :

- des informations d'ordre général : lieu de l'action, date de création, activités proposées...
- la situation personnelle et professionnelle du responsable : âge, niveau de diplôme, formation relative à l'accompagnement scolaire, statut, date de début d'activité, activité principale...
- les ressources financières du dispositif
- les objectifs du dispositif
- les intervenants en accompagnement scolaire : statut, critères de recrutement, temps de travail...
- les élèves accueillis : effectif total et répartition par niveau scolaire, temps de séance offert, critères d'admission...

Une partie moins directive portait sur :

- le travail mené vers ou avec les familles des élèves accueillis
- le relations avec d'autres partenaires institutionnels (notamment les relations existantes avec les établissements scolaires pour les dispositifs hors école)

- les éléments de réussite ou de déception en terme de fonctionnement du dispositif

Un questionnaire spécifique a été adressé à tous les intervenants de chaque dispositif (cf. annexe, p.361). Ce questionnaire portait sur :

- leur situation personnelle et professionnelle : âge, niveau de diplôme, formation relative à l'accompagnement scolaire, statut, date de début d'activité, activité principale...
- le contenu de leur activité : proportion de temps accordée à l'aide aux devoirs, nature des activités réalisées après l'aide aux devoirs, autonomie dans le choix de ces activités...
- le déroulement des séances : nombre d'élèves encadrés, modalités de groupement des élèves, appel...

. *Concernant la demande d'accompagnement scolaire :*

Une fiche individuelle (cf. annexe, pp. 368-371) a été renseignée par les responsables de dispositifs pour chaque élève de CE1 et de CM1 accueilli. On connaît ainsi:

- la date d'entrée dans le dispositif
- les personnes ayant participé à la décision de la fréquentation (enseignants, parents...)
- les motifs de la fréquentation
- la fréquentation simultanée d'autres dispositifs
- la fréquentation d'un dispositif l'année précédente

Toujours par l'intermédiaire des responsables de dispositifs, on a pu administrer un questionnaire à chaque élève de CM1 accueilli (cf. annexe, p.372). Ce questionnaire porte sur :

- les personnes ayant incité à la fréquentation
- les motifs de la fréquentation
- la fréquentation simultanée d'autres dispositifs
- la fréquentation d'un dispositif l'année précédente

Par l'intermédiaire des fiches individuelles et des questionnaires aux élèves de CM1, on dispose des mêmes informations mais provenant de points de vue différents : le

point de vue des responsables ou intervenants des dispositifs et le point de vue des élèves eux-mêmes.

. *Concernant les caractéristiques individuelles de tous les élèves (témoins et expérimentaux):*

Chaque enseignant a renseigné en début d'année scolaire (cf. annexe, p.376) :

- la date de naissance
- la nationalité
- la profession du père
- la profession de la mère
- le nombre de frère et sœurs

Encart n°1

Un recueil de données basé sur des déclarations

Les informations concernant les caractéristiques des élèves (hormis leurs niveaux de performances), comme les informations concernant le fonctionnement des dispositifs d'accompagnement scolaire ont été recueillies d'après des déclarations : enseignants, responsables de dispositifs, intervenants auprès des élèves.

Certainement les déclarations des enseignants relatives aux caractéristiques socio-démographiques des élèves sont-elles assez justes (sauf peut-être les données sur la nationalité, nous y reviendrons). En revanche, le fonctionnement déclaré des dispositifs a des chances d'être moins transparent, relativement similaire à celui déclaré auprès des organismes financeurs, des parents... Si la formulation des questions ou les recoupements possibles des déclarations des intervenants d'un même dispositif permettent des nuances, il n'en reste pas moins que les informations émanent de ce que les personnes pensent faire et non pas réellement de ce qu'elles font. Bref, il est possible que les informations recueillies reflètent davantage des pensées ou des intentions que des actes.

Il aurait certainement été plus judicieux de s'appuyer sur des observations du déroulement concret des séances, et objectiver ce que font réellement les élèves ou les intervenants mais aussi la manière dont ils le font. Des contraintes temporelles et financières nous ayant conduits à opter pour des déclarations plutôt que des observations, il conviendra de rester conscient d'une probable distorsion entre les déclarations et les faits.

Enfin, les élèves ont été évalués en français et en mathématiques en début de période (septembre 1999) et en fin de période (juin 2000). Le détail du contenu et des modalités de passation de ces épreuves est présenté ci-après.

4-4 L'évaluation des élèves

4-4-1 Principes de construction et d'administration des épreuves

Les épreuves d'acquisitions proposées en début et en fin de période, en français et en mathématiques, sont largement inspirées des épreuves de l'évaluation nationale en CE2 mises au point par la Direction de la Programmation et du Développement (DPD) du Ministère de l'Education nationale (cf. annexe, pp. 271-353). Avec l'aide d'un professeur des écoles, la difficulté des exercices a été adaptée au niveau supposé des élèves en début et fin de CE1 et en début et fin de CM1. Chaque élève des deux niveaux a donc reçu un ou plusieurs cahiers d'exercices aux deux périodes considérées portant sur des connaissances en français et en mathématiques. Chaque enseignant disposait d'un cahier de consignes de passation (dates de la passation, énoncés et temps accordé pour chaque exercice) de sorte à homogénéiser autant que possible le déroulement des épreuves dans toutes les écoles concernées. La correction des épreuves s'est déroulée de façon standardisée à l'Université de Dijon.

Les domaines évalués en CE1 sont la géométrie, la numération et les situations-problèmes en mathématiques, la lecture, la compréhension de texte, la grammaire, l'orthographe et l'expression écrite en français. En CM1, les exercices portent sur la géométrie, la numération, les problèmes et la mesure en mathématiques, la compréhension de texte, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et l'expression écrite en français.

4-4-2 La qualité des épreuves

Comme il convient, un pré-test a été réalisé avant la reproduction des épreuves définitives. Ce pré-test nous a permis d'ajuster à la fois la formulation de quelques consignes et le temps nécessaire à la réalisation de certains exercices. En revanche, le contenu des épreuves n'a pas été modifié car, dans leur grande majorité, les exercices étaient de difficulté moyenne et permettaient une bonne discrimination des élèves. Certains exercices apparemment faciles ont été conservés afin de permettre une discrimination des

plus faibles parmi les faibles, et inversement, les quelques exercices difficiles ont été conservés afin de permettre une discrimination des plus forts parmi les forts.

La construction des scores totaux en français et en mathématiques pour les deux niveaux considérés est basée sur la somme des résultats à chaque exercice. Ce procédé se justifie dans la mesure où la fiabilité des épreuves, c'est-à-dire la cohérence interne, a été jugée par le coefficient "*alpha* de Cronbach". Ce test permet de s'assurer, à partir d'une analyse de la covariance entre items, que les exercices sont homogènes et mesurent la même chose (Laveault & Grégoire, 1997). Les résultats à ce test sont pour les 4 épreuves supérieurs à 0,80, seuil communément admis pour décider la fiabilité d'un test.

Fiabilité des épreuves, estimée par le coefficient α de Cronbach

	Français		Mathématiques	
	Début de période	Fin de période	Début de période	Fin de période
CE1	0,82	0,80	0,84	0,81
CM1	0,83	0,89	0,81	0,84

Après s'être assuré de la cohérence interne du test, on a choisi de donner le même poids à tous les items à l'intérieur de chaque domaine, puis de donner le même poids à chaque domaine à l'intérieur du score total, ceci afin de ne pas avantager les élèves réussissant mieux dans les domaines les plus représentés (on compte par exemple beaucoup plus d'exercices de numération que de géométrie de CE1). Pour cela, tous les scores aux items à l'intérieur d'un domaine ont été standardisés, puis sommés pour obtenir un sous-score (de géométrie par exemple), puis tous les sous-scores par domaine ont été standardisés avant de les sommer et d'obtenir ainsi un score global. Les 4 scores globaux calculés ont ensuite également été standardisés et ramenés à une moyenne égale à 100,0 et un écart-type égal à 15. Enfin la normalité des distributions de ces 4 scores a été testée (test de Kolmogorov – Smirnov) et jugée significative au seuil de 0,001.

PARTIE 2

OFFRE ET DEMANDE

D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

Introduction

L'objectif de ce travail, on l'aura compris, consiste en la mise en évidence d'un lien entre la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire et les performances scolaires des élèves. Cet objectif conduit inévitablement à mener un travail préalable qui se structure en deux points :

- i) L'accompagnement scolaire ne revêt pas une forme unique et prédéfinie et on peut alors envisager que les différentes modalités de l'offre d'accompagnement scolaire procurent une efficacité variable sur les performances scolaires des élèves. Il convient donc dans un premier temps de décrire concrètement ce que recouvre le terme d'accompagnement scolaire, d'en présenter les différents modes de fonctionnement, les choix opérés en termes d'organisation concrète des séances.
- ii) Les dispositifs d'accompagnement scolaire ne sont pas fréquentés par des élèves présentant eux-mêmes un même profil unique et prédéfini, et on peut alors envisager une efficacité différenciée de ces dispositifs selon les caractéristiques des élèves qui y sont accueillis. De même qu'il convient de décrire l'offre d'accompagnement scolaire, une analyse de son public et des modes de fréquentation est ici incontournable.

On peut certainement traiter ces deux dimensions du phénomène de façon indépendante. Mais, ce procédé ne permet pas de comprendre pleinement les mécanismes associés à la fréquentation des dispositifs ; il revient à occulter l'existence d'une relation entre l'offre et le public accueilli : les élèves accueillis au sein des dispositifs ne représentent qu'une partie de la demande d'accompagnement scolaire car tous les enfants qui souhaiteraient participer à ce type de dispositifs n'en ont pas la possibilité (critères d'admission des élèves de la part de certains dispositifs, manque de places...). Comprendre finement les mécanismes qui déterminent la fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire suppose, entre autres, une connaissance des caractéristiques de la demande d'accompagnement scolaire (c'est-à-dire des caractéristiques de tous les élèves qui désirent participer à ces dispositifs), pour ensuite étudier quels sont ceux qui sont effectivement admis dans les dispositifs et pour quels motifs (certains élèves ont-ils été refusés car ils ne correspondaient pas au profil d'élève visé ; d'autres élèves ont-ils, eux-mêmes ou leurs parents, renoncé à fréquenter un dispositif dont les caractéristiques ne correspondaient pas à leurs attentes ?).

Or, les informations nécessaires pour caractériser la demande d'accompagnement scolaire ne sont pas disponibles au sein de notre corpus de données. Ceci limite notre exercice, notamment en terme d'interprétation. Par exemple, on pourrait être amené à observer que les élèves étrangers ont une probabilité plus forte de fréquenter un dispositif que des élèves français. Mais, sans référence explicite à la demande d'accompagnement scolaire, il est impossible d'affirmer que les dispositifs admettent en priorité les élèves étrangers ou que ces élèves étrangers sont davantage demandeurs d'un accompagnement que les élèves français. En fait, ces limites tiennent à la construction de l'échantillon car celui-ci est conçu d'abord pour répondre à la question de l'efficacité pédagogique. Connaître précisément la demande réelle d'accompagnement scolaire aurait nécessité le recueil d'informations auprès d'un échantillon d'élèves (et de leur famille) représentatif d'au moins un des trois départements considérés. Mais on a déjà noté les difficultés posées par le recours à un échantillon représentatif dans la première partie (cf. p. 68). De la sorte, on étudiera d'abord comment se structure l'offre d'accompagnement scolaire. Dans un second temps, on instruira la question de la fréquentation des dispositifs, mais seulement sous l'angle de ce que l'on pourrait nommer la demande réalisée ou la fréquentation effective. On tentera pourtant, à l'aide des données disponibles, de proposer une image, au moins partielle, de la demande réelle d'accompagnement scolaire dans le but de préciser les interprétations des différents résultats obtenus.

Chapitre 1

De la diversité dans l'offre d'accompagnement scolaire ?

Dans la première partie de ce travail, l'accompagnement scolaire a été défini selon deux principes fondamentaux : l'investissement du temps périscolaire des élèves et l'appui à la scolarité par une activité d'aide aux devoirs. Ce chapitre propose une description concrète de ce que recouvre le terme d'accompagnement scolaire en matière de fonctionnement, d'organisation des dispositifs. Si une étape descriptive est indispensable pour se faire une idée précise des dispositifs proposés, notre objectif est d'identifier des tendances, des profils de dispositifs, selon quelques variables que nous aurons identifiées comme représentatives des différences entre dispositifs d'accompagnement scolaire. Ce chapitre se décompose donc en deux temps. Le premier, descriptif, a pour but de présenter la variété des modes de fonctionnement des dispositifs. Le second, plus analytique, propose une classification des dispositifs selon les variables les plus significatives de la variété d'offre d'accompagnement scolaire.

I- Quelques informations générales sur les dispositifs

1-1 Les organisateurs et lieux d'implantation de l'accompagnement scolaire

Nous avons rencontré dans cette recherche six types d'organismes proposant de l'accompagnement scolaire :

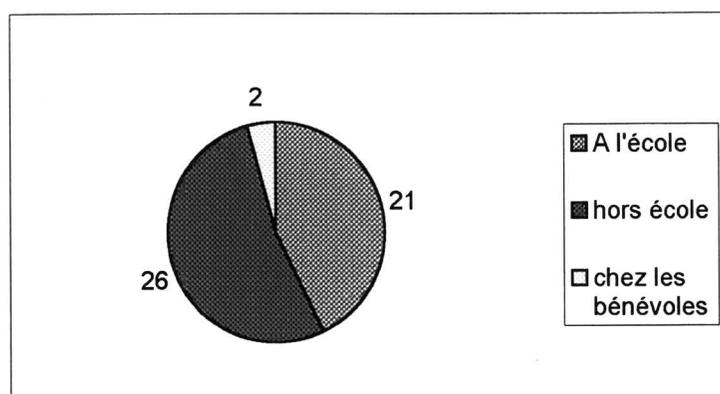
Tableau II.1 : Organisme organisateur

	Fréquence	Pourcentage
Association de bénévoles	7	14,3
Centre social CAF	6	12,2
Organisme associatif institutionnalisé ⁴⁴	14	28,7
MJC	3	6,1
Ecole	13	26,5
Municipalité	6	12,2
Total	49	100,0

Une très forte majorité des dispositifs d'accompagnement scolaire est à l'initiative d'organismes institutionnalisés : école, centres sociaux CAF et non CAF, Maison des Jeunes et de la Culture, municipalités... Les associations de quartier, dont l'activité est assurée par des personnes le plus souvent bénévoles, représentent 14% des dispositifs répertoriés.

Il peut sembler pertinent, à première vue, de distinguer les dispositifs conçus par l'école (26,5% des dispositifs) de ceux organisés par des organismes distincts de l'institution scolaire. Cependant, l'observation des lieux où sont implantés les dispositifs semblent remettre en cause cette séparation. En effet, si seulement 26,5% des dispositifs (13/49) sont organisés par un établissement scolaire, c'est près de la moitié d'entre eux (21/49) qui prend place au sein de l'école.

Graphique II.1 : Lieux d'implantation⁴⁵ des dispositifs



⁴⁴ On regroupe sous ce terme les centres sociaux non régis par les Caisses d'Allocations Familiales (CAF) qui sont des organismes fonctionnant selon le mode associatif, gérés par la Fédération nationale des centres sociaux de France. Est également inscrite sous cette rubrique une action menée par les Pupilles de l'Enseignement Public (PEP) qui fonctionne aussi selon le mode associatif.

⁴⁵ Un dispositif implanté à l'école ne signifie donc pas systématiquement qu'il est organisé par l'école.

1-2 Les financeurs des dispositifs d'accompagnement scolaire

La question du financement de l'accompagnement scolaire s'avère relativement épineuse à traiter. S'il est aisé de savoir qui finance, il est beaucoup plus délicat d'estimer le montant du budget de fonctionnement des dispositifs. En effet, hormis les organismes qui ne proposent que cette activité, les autres n'ont pas de ligne budgétaire spécifique à l'activité d'accompagnement scolaire. S'ils connaissent leur budget global de fonctionnement, il leur est impossible de dire quelle somme ils consacrent à chacune de leurs activités. Ceci est particulièrement le cas des centres sociaux. Ainsi, les informations obtenues quant au financement des dispositifs d'accompagnement scolaire sont de deux ordres. La première concerne l'identification des financeurs : qui sont-ils ? La seconde concerne le montant de la participation financière acquittée par les parents.

Le financeur le plus fréquemment cité est la commune : 36 dispositifs sur 49 (soit 73,5%) déclarent percevoir une subvention de la part de celle-ci. Viennent ensuite la CAF, qui subventionne 28 dispositifs, et le Fonds d'Action Sociale qui en subventionne 15. Douze dispositifs ont déclaré percevoir une partie de leur financement de la part d'autres organismes : on retiendra par exemple le service "jeunesse et sport", la Direction des Affaires Sanitaires et Sociales et, dans un seul cas, l'Education nationale. Six dispositifs déclarent ne percevoir aucune subvention, aucun financement. Parmi ces dispositifs, on en dénombre quatre organisés par l'école et qui s'appuient certainement sur les ressources déjà existantes en terme de locaux, de matériel pédagogique ou de personnel (enseignants et aides éducateurs).

Trente et un dispositifs demandent une participation financière à leurs usagers. Les cotisations des parents sont assez difficiles à estimer car elles dépendent de plusieurs critères et les modalités de paiement diffèrent. Tout d'abord, le montant peut être estimé en fonction des revenus des familles (usage de critères sociaux). Ensuite, il peut varier selon le nombre d'enfants d'une même famille qui participent aux différentes activités proposées par l'organisme. Enfin, le montant demandé pour suivre un dispositif d'accompagnement scolaire peut être sollicité par semaine, par mois, par trimestre... et peut tenir compte ou non du nombre de séances effectivement suivies par l'élève.

Les sommes totales annuelles perçues par les dispositifs via les contributions parentales sont extrêmement tributaires des effectifs d'élèves accueillis : plus le nombre d'élèves accueillis par dispositif est élevé, plus le total des cotisations parentales est important. L'estimation des cotisations totales parentales par dispositif n'a d'intérêt que si elle est complétée par une estimation des autres ressources financières des dispositifs. En revanche, il est plus intéressant de tenter d'estimer ce que coûte le dispositif aux familles :

dans quelle mesure l'accompagnement scolaire relève-t-il d'un service public ou se rapproche-t-il des cours particuliers "bon marché". Nous cherchons donc à approcher un coût unitaire moyen annuel par famille (ce que coûte le dispositif à la famille pour un enfant et par an)⁴⁶. Pour cette estimation, nous avons considéré que les dispositifs fonctionnaient selon le calendrier scolaire (il n'y a pas d'action pendant les petites et grandes vacances scolaires, soit pendant 18 semaines). Nous partons ainsi du principe que chaque dispositif fonctionne 9 mois dans l'année⁴⁷ mais seulement 30 semaines⁴⁸. Pour une cotisation à la séance, nous avons multiplié le tarif-séances par le nombre de séances hebdomadaires offert puis par le nombre de semaines soumises à cotisation, soit 30.

*Tableau II.2 : Le coût unitaire annuel pour un enfant par famille
(en francs)*

Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
451,7	421,3	20,00	1728,0

Pour les 31 dispositifs qui demandent une participation financière aux familles, on estime qu'en moyenne les familles vont dépenser 450 francs dans l'année. Mais l'amplitude des sommes qui incombent aux familles (25% des élèves dépensent moins de 250 francs contre 20% qui versent plus de 650 francs par an) semble nous indiquer, sinon des variations dans le contenu de l'offre d'accompagnement scolaire, tout du moins des variations dans le public susceptible de répondre à l'offre présente. Par ailleurs, il est probable que les attentes des parents, en fonction des sommes qu'ils consacrent à l'aide apportée à leurs enfants, diffèrent sur la nature du travail réalisé et surtout sur ses effets.

1-3 La localisation géographique des dispositifs

Afin de répartir les 49 dispositifs selon leur localisation géographique, il conviendrait de respecter l'usage et de se référer aux critères de classification de l'INSEE qui définit comme commune rurale toute commune de moins de 2000 habitants

⁴⁶ Cette estimation est à prendre avec précaution puisque nous sommes contraints de ne pas tenir compte des modulations de tarifs en fonction de critères sociaux.

⁴⁷ Nous ne considérons pas le mois de septembre où, on le verra par la suite les élèves en accompagnement sont relativement peu nombreux : ce mois de septembre constitue en fait le moment de la rentrée scolaire et les dispositifs s'organisent, procèdent à la publicité de leur action, recrutent...

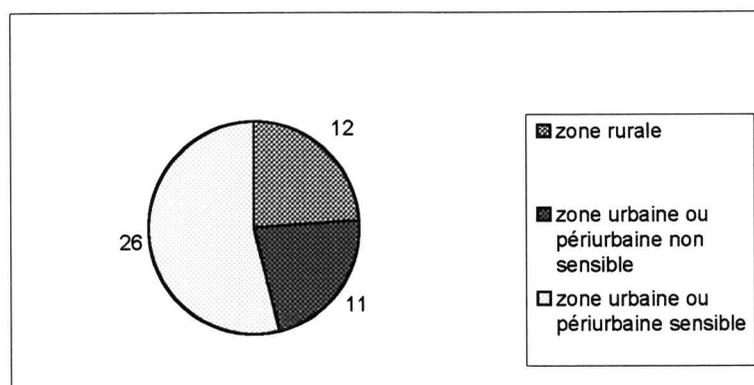
⁴⁸ Les cotisations mensuelles des parents représentent en fait une moyenne. Que les mois comportent ou non des vacances scolaires, la cotisation ne varie pas et le total n'a pas à être pondéré. En revanche, le total des cotisations hebdomadaires se doit de tenir compte des semaines de congés.

n'appartenant pas à une unité urbaine et comme unité urbaine les agglomérations multicommunales (ensemble de communes) et les villes isolées (communes non retenues dans une agglomération multicommunale et dont la plus grande agglomération de population groupe au moins 2000 habitants⁴⁹). Cependant, cette classification se fonde sur l'importance numérique de la population sans distinction des caractéristiques de ces populations. Nous préférons, pour parvenir à une meilleure présentation des localisations des dispositifs d'accompagnement scolaire, proposer une répartition tenant compte également d'un indicateur de tonalité sociale de la population des communes ou des quartiers dans lesquels sont implantés les dispositifs. Pour cela on dispose d'un indicateur du pourcentage d'enfants d'origine populaire des écoles que fréquentent les élèves des 49 dispositifs⁵⁰. Les critères pour répartir les dispositifs sont les suivants :

1. Dispositif situé en zone rurale : dispositif implanté dans une commune de moins de 2000 hab.
2. Dispositif situé en zone urbaine ou périurbaine sensible : dispositif, hors zone rurale, accueillant majoritairement des élèves rattachés soit à une école dont le pourcentage d'enfants de milieu populaire est supérieur à 50% soit simplement à une école classée ZEP.
3. Dispositif situé en zone urbaine ou périurbaine non sensible : dispositif, hors zone rurale, accueillant majoritairement des élèves rattachés à des écoles hors ZEP et dont le pourcentage d'enfants de milieu populaire n'excède pas 50%.

Cette répartition des dispositifs (graphique II.2) permet d'observer que plus de la moitié des dispositifs d'accompagnement scolaire se situent principalement là où se concentrent des difficultés sociales, c'est-à-dire en milieu périurbain et urbain sensible.

Graphique II.2 : Zone géographique d'implantation des dispositifs



⁴⁹ "La France et ses régions", INSEE, 1993.

⁵⁰ Rectorat de Dijon, indicateurs INPEC, 1998.

1-4 L'ancienneté des dispositifs d'accompagnement scolaire

Dans la première partie, nous avons situé la naissance de l'accompagnement scolaire au début des années 80. L'hypothèse d'effet de l'ancienneté sur l'efficacité pédagogique des dispositifs ne peut se vérifier que dans la mesure où l'on en observe une certaine variété. Le tableau suivant nous renseigne sur l'ancienneté des dispositifs étudiés (4 responsables n'ont pas pu fournir cette information) :

Tableau II.3 : Nombre d'années d'existence des dispositifs d'accompagnement scolaire

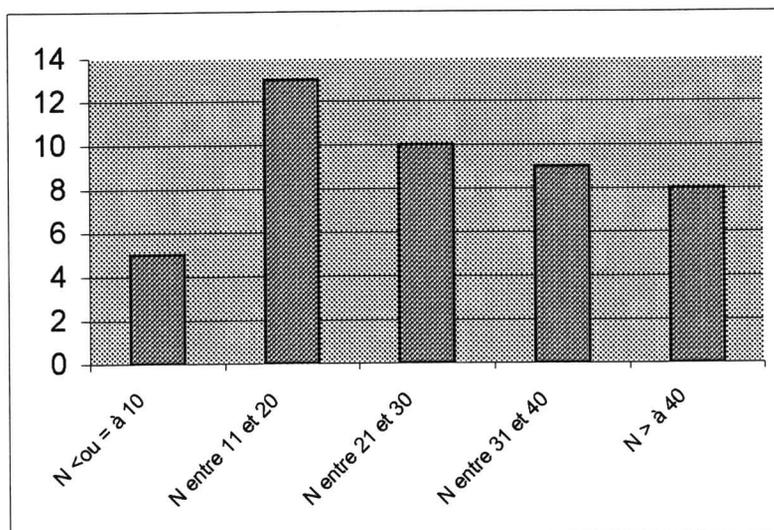
	Fréquence	Pourcentage
2 ans d'existence maximum	9	21,7
Entre 3 et 4 ans d'existence	10	21,7
Entre 5 et 7 ans d'existence	8	17,5
Entre 8 et 9 ans d'existence	7	15,2
Entre 10 et 14 ans d'existence	7	15,2
Plus de 15 ans d'existence	4	8,7
Total	45	100,0

Ces données mettent en évidence une certaine diversité dans l'ancienneté des dispositifs d'accompagnement scolaire, celle-ci allant de moins de deux ans à plus de quinze, la moyenne étant de 6 années et demi. Si près de la moitié des dispositifs est récente (entre 1 et 4 ans d'existence), on peut observer que certains existent depuis le début des années 80.

1-5 La taille des dispositifs

La taille des dispositifs peut être appréhendée à travers le nombre d'élèves accueillis, tous niveaux confondus. En moyenne, chaque dispositif compte environ 36 élèves. Mais à cette moyenne est associée une forte dispersion puisque le nombre total d'élèves accueillis s'échelonne de 5 à 250. Le graphique suivant illustre la variété qui peut exister en ce domaine :

Graphique II.3 : Taille des dispositifs
(en nombre d'élèves accueillis N)



II- Le contenu des dispositifs d'accompagnement scolaire

2-1 Les actions centrées sur les élèves

2-1-1 L'aide aux devoirs et le temps qui lui est imparti

L'aide aux devoirs :

Le tableau ci-après présente la liste des activités que les responsables de dispositifs ont déclaré proposer aux élèves pendant les séances d'accompagnement scolaire. Sachant que les déclarations des intervenants sont plus détaillées à ce sujet, nous ne nous arrêterons que brièvement sur les déclarations des responsables qui néanmoins laissent déjà apparaître des éléments intéressants.

Tableau II.4 : Activités proposées par les dispositifs d'accompagnement scolaire

	Fréquence	Pourcentage
Aide aux devoirs	49	100,0
Activités ludiques	35	71,4
Activités manuelles et artistiques, sorties culturelles	14	28,6
Activités sportives	8	16,3
Informatique	6	12,2
Lecture	3	6,1
Autres	3	6,1

Si l'on se souvient de la définition de la Charte de l'accompagnement scolaire qui désigne celui-ci par des dispositifs centrés sur l'aide aux devoirs et les apports culturels, il apparaît que ces derniers ne constituent finalement pas une caractéristique pertinente pour définir l'offre d'accompagnement scolaire : seulement un peu plus d'un quart (28,6%) des dispositifs propose ce type d'activité. En revanche, la majeure partie des dispositifs propose des activités ludiques.

Par ailleurs, il est intéressant de connaître le nombre d'activités différentes proposées aux élèves dans le cadre du dispositif. Neuf dispositifs (soit 18,4%) proposent uniquement de l'aide aux devoirs. Vingt dispositifs proposent deux activités différentes et, dans ce cas, il s'agit le plus souvent d'aide aux devoirs et d'activités ludiques. Quatorze dispositifs proposent trois activités et enfin sept dispositifs proposent au moins quatre activités différentes. Par ailleurs, il ne semble pas y avoir de politique précise dans l'offre des activités au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire selon le statut de l'organisme responsable : sur les 7 associations dont nous disposons, 4 proposent au minimum 3 activités différentes aux enfants. Le nombre d'activités proposées dans des dispositifs organisés par l'école est très variable : 4 écoles sur 14 proposent une seule activité, 5 en proposent 2 différentes, 4 en proposent 3 et une seule en propose 4. Plus que le nombre d'activités, il convient alors également d'examiner le temps imparti à ces activités : un dispositif peut revendiquer une offre variée mais finalement mettre uniquement l'accent sur l'une d'entre elles.

Le temps imparti à l'aide aux devoirs :

D'après les déclarations des 152 intervenants, voici la distribution du temps imparti à l'aide aux devoirs dans les dispositifs d'accompagnement scolaire :

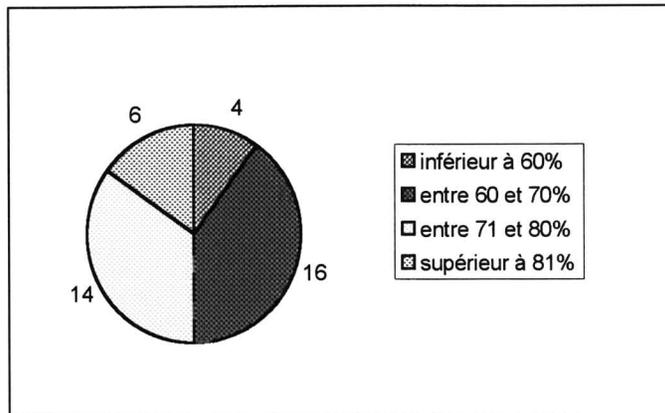
*Tableau II.5 : Proportion de temps imparti par séance
à l'activité d'aide aux devoirs*

Temps imparti	Fréquence	Pourcentage
Aucun	1	0,7
Moins de la moitié	16	10,5
Entre la moitié et les $\frac{3}{4}$	43	28,3
Plus des $\frac{3}{4}$	59	38,8
La totalité	26	17,1
Non-réponses	7	4,6
Total	152	100,0

Soixante pourcents des intervenants déclarent que l'activité d'aide aux devoirs occupe plus des trois-quarts du temps de séance, voire la totalité. Ils ne sont que 11,2% à affirmer que cette activité n'occupe que la moitié, ou moins, du temps de séance. Néanmoins, les résultats obtenus dans le tableau précédent sont issus des déclarations des intervenants, sans distinction des dispositifs. Or, il apparaît qu'à l'intérieur d'un même dispositif, les réponses des intervenants peuvent être variables. Ceci peut provenir du fait que tous les intervenants n'ont pas en charge des élèves de même niveau scolaire, et dans ce cas, les quantités de devoirs des élèves de chacun des intervenants ne sont pas toujours équivalentes. De même, il arrive que certains intervenants se consacrent à d'autres activités que celle de l'aide à la réalisation des devoirs.

Afin de différencier les dispositifs en fonction du temps imparti à l'aide aux devoirs, il est envisageable d'attribuer à chaque dispositif la moyenne des temps déclarés par leurs intervenants. Pour plus de lisibilité, les catégories précédemment proposées ont été transformées en pourcentage du temps de séance. L'analyse ne porte que sur 40 dispositifs en raison d'un nombre trop élevé de réponses non renseignées par certains intervenants.

Graphique II.4 : Pourcentage du temps de séance accordée à l'aide aux devoirs (effectifs des dispositifs)



En moyenne le temps imparti aux devoirs s'échelonne de moins de 60% du temps de séance (10% des dispositifs) à plus de 80% (15% des dispositifs). L'important est ici de constater près des deux tiers des dispositifs (30/49) consacrent plus de 70% du temps de séance à l'aide à la réalisation des devoirs. Le temps disponible pour réaliser d'autres activités varie alors de façon symétrique.

2-1-2 Les autres activités

Le tableau ci-dessous présente les activités qui sont effectuées avec les élèves, hors temps d'aide aux devoirs.

Tableau II.6 : Activités autres que l'aide aux devoirs réalisées avec les élèves (déclarations des intervenants)

	Fréquence	Pourcentage
Jeux (de nombre, de société...)	87	73,7
Lecture par l'enfant	78	66,1
Travail artistique et manuel	52	44,1
Activités de type scolaire conçues par le dispositif	40	33,9
Informatique	25	21,2
Lecture par l'intervenant	18	15,3
Sport	15	12,7
Musique, chant	10	8,5
Théâtre	6	4,1
Autres	3	2,5

Les activités les plus citées par les intervenants sont les jeux (73,7% des intervenants déclarent proposer des activités ludiques aux élèves). Lors des entretiens avec les responsables, ces derniers ont insisté sur le caractère transférable des acquisitions à travers les jeux dans le contexte scolaire. En effet, selon les responsables, si certains jeux nécessitent que les élèves réinvestissent leurs connaissances en mathématiques ou en lecture, ils offrent également la possibilité pour les intervenants de travailler avec les élèves sur des capacités plus générales comme le respect des règles, la patience (attendre son tour), la mémoire, l'esprit de déduction... Ce type de justification discursive est fréquent dans les dispositifs d'accompagnement scolaire et, en aucun cas, des éléments factuels démontrés ne viennent éclairer ces propos⁵¹. Ensuite, 51% des intervenants déclarent proposer aux élèves des temps de lecture après l'activité d'aide aux devoirs. Puis, viennent les activités manuelles et artistiques (33,1%) et les activités de type scolaire conçues par les dispositifs : il s'agit ici d'exercices de mathématiques, de vocabulaire, d'écriture qui n'entrent pas dans le cadre de la réalisation des devoirs. L'informatique est seulement citée par un cinquième des intervenants, la mise en place de celle-ci étant largement tributaire des moyens financiers dont dispose les responsables de dispositifs.

La réalisation de chacune des activités citées ci-dessus ne requiert certainement pas les mêmes moyens, notamment en terme de temps, et on peut dès lors supposer que certaines activités vont être proposées en fonction du temps dont disposent les animateurs. Selon le temps que les intervenants ont déclaré consacrer à l'aide aux devoirs, on a examiné les deux activités les plus souvent citées. Il apparaît, dans tous les cas, que des jeux sont largement proposés, et lorsque le temps d'aide aux devoirs ne dépasse pas 75% du temps de séance, ils constituent avec les activités manuelles et artistiques, l'activité dominante. Lorsque les intervenants déclarent passer plus de 75% du temps de séance à l'aide aux devoirs, ce sont alors des activités de type scolaire qui sont plutôt proposées, même si les jeux arrivent en seconde position.

Finalement, on pourrait penser que la diversité des dispositifs d'accompagnement scolaire (argument souvent avancé pour justifier les difficultés d'une évaluation des effets de ces dispositifs) ne se situe pas réellement au niveau du contenu des dispositifs⁵². Ceux-ci ont au moins en commun la démarche de proposer d'abord une aide aux devoirs. Néanmoins, à y regarder de plus près, on voit se dessiner deux logiques différentes : certains dispositifs peuvent proposer d'abord une aide scolaire (aide aux devoirs, activités de type scolaire), d'autres proposent, en plus de l'aide scolaire, des activités ludiques,

⁵¹ La recherche de Stallings et Kaskowitz (1974) citée par Crahay (2000) aurait d'ailleurs tendance à démontrer le contraire.

⁵² Il faut entendre ici le contenu "déclaré" par les intervenants et les responsables de dispositifs. Ceci ne signifie pas que les conditions de travail, les méthodes de travail des intervenants ou des élèves ne diffèrent pas d'un dispositif à un autre.

culturelles et/ou sportives. Et parmi ces derniers, la proportion de temps qui est accordée aux activités autres que l'aide aux devoirs peut être plus ou moins importante. Cela constitue une première piste de recherche quant à la construction d'une typologie de dispositifs. Nous y reviendrons donc plus précisément par la suite.

2-2 Partenariats éducatifs

L'identification des collaborations entre dispositifs d'accompagnement scolaire et autres partenaires éducatifs n'est pas chose immédiate. On peut penser bien entendu à l'école (lorsque celle-ci n'est pas l'organisateur du dispositif), mais aussi aux familles, aux autres dispositifs d'accompagnement scolaire environnants...

Il existe depuis quelques temps maintenant des Contrats Educatifs Locaux (CEL) dont le but est d'organiser de façon cohérente les différentes actions éducatives d'une même commune (menées par les parents, les associations, l'école...). Parmi notre échantillon de 49 dispositifs d'accompagnement scolaire, 14 sont signataires d'un CEL et 5 sont en cours de signature. Ce sont donc 21 dispositifs, soit 42,9%, qui déclarent organiser, ou chercher à organiser, leur action en fonction des autres partenaires éducatifs composant leur environnement proche.

Par ailleurs, les entretiens menés avec les responsables nous ont permis d'obtenir des informations plus précises quant aux relations entretenues avec les écoles et avec les familles des élèves accueillis.

2-2-1 Le travail des dispositifs avec les familles

Outre l'aide aux élèves en difficulté, certains dispositifs se proposent également d'intervenir auprès de leur famille, dans le but de transformer les pratiques en matière de suivi de la scolarité des enfants, et cette intervention peut être plus ou moins intense selon les objectifs que se fixent les responsables. Seulement 8 d'entre eux déclarent n'entretenir aucune relation avec les familles. Pour les 41 dispositifs restants, doit-on parler de relations, de rencontres, d'informations ou encore de travail avec les familles ? En effet, de simples rencontres informelles en fin d'après-midi à l'intégration des parents dans l'activité d'accompagnement scolaire, les degrés de relation dispositif – familles apparaissent très variables.

Les "actions" les plus fréquemment citées sont en premier lieu les rencontres informelles à la fin des séances (58%), puis en second lieu les réunions avec les familles au sein du dispositif, qu'elles soient individuelles (46,0%), collectives (42,0%), uniques en début d'année (16,0%) ou s'échelonnant sur toute la durée de l'année scolaire (26,0%).

Tableau II.7 : Les actions menées vers et/ou avec les familles

Type de relation avec les familles	Fréquence	Pourcentage
Rencontres ponctuelles en fin de journée	29	58,0
Entretien individuel en début d'année	23	46,0
Réunions pluriannuelles collectives	13	26,0
Réunion collective en début d'année	8	16,0
Signature d'un contrat	7	14,0
Association des parents dans le centre	4	8,0
Bilan trimestriel du travail de l'enfant envoyé aux parents	4	8,0
Aide aux relations avec l'école (médiation famille – école)	4	8,0
Obligation pour les parents de conduire l'enfant au centre et de venir le chercher	4	8,0
Association des parents dans l'activité d'accompagnement scolaire	1	2,0
Existence d'un carnet de liaison famille – dispositif	2	4,0
Visites dans les familles	2	4,0

A partir de ces informations, il est possible de construire un indicateur de l'intensité de la relation dispositif – famille (nous utilisons ce terme de façon très générique). On peut, par exemple, attribuer un point à chaque dispositif lorsqu'une action est citée. Mais ce mode de calcul revient à attribuer le même poids à chacune des actions. En d'autres termes, on considérerait que la relation dispositif – famille est équivalente selon que le responsable du dispositif déclare n'entretenir que des rencontres ponctuelles et informelles avec les familles ou qu'il déclare associer les parents dans l'activité d'aide aux devoirs. Une autre façon de procéder est d'appréhender l'intensité de la relation en distinguant les actions qui ont uniquement un caractère informatif (entretien, réunion) de celles qui relèvent d'une action concrète d'aide à la famille (médiation école – famille par exemple). Par ailleurs, on suppose que la relation est d'autant plus intense qu'elle est individualisée, puisque cette relation nécessite une connaissance personnalisée des élèves et des parents concernés pour apporter des réponses spécifiquement adaptées. Cette distinction est présentée dans le tableau suivant :

Tableau II.8 : Nature de l'action vers et/ou avec les familles

Action	Nature de l'action	
	Information	Individuelle
Entretien individuel en début d'année	Information	Individuelle
Réunion collective en début d'année	Information	Collective
Réunions pluriannuelles	Information	Collective
Signature d'un contrat	Information	Individuelle
Association des parents dans le centre	Action	Collective
Association des parents dans l'activité d'accompagnement scolaire	Action	Collective
Rencontres ponctuelles en fin de journée	Information	Collective
Existence d'un carnet de liaison famille – dispositif	Information	Individuelle
Bilan trimestriel du travail de l'enfant envoyé aux parents	Information	Individuelle
Visites dans les familles	Action	Individuelle
Aide aux relations avec l'école (médiation famille – école)	Action	Individuelle
Obligation pour les parents de conduire l'enfant au centre et de venir le chercher	Action	Collective

L'indicateur se construit selon le principe suivant :

- . Travail relevant de l'information : 1 point
- . Travail relevant de l'action : 2 points
- . Travail de nature collective : 1 point
- . Travail de nature individuelle : 2 points

L'intensité de la relation dispositif – famille est ainsi mesurée en tenant compte des différences d'intensité entre chacune des actions dirigées vers les familles. On compte 3 actions équivalant à 2 points, 7 actions équivalant à 3 points et 2 actions équivalant à 4 points. La distribution de cet indicateur, qui peut par construction s'échelonner de 2 à 35, est présentée dans le tableau II.9 ci-après :

Tableau II.9 : Intensité de la relation entre le dispositif d'accompagnement scolaire et les familles

Indicateur d'intensité de la relation dispositif – famille	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
2	12	29,3	29,3
3	2	4,8	34,1
4	5	12,3	46,4
5	7	17,1	63,5
6	0	0,0	63,5
7	1	2,4	65,9
8	3	7,4	73,3
9	0	0	73,3
10	1	2,4	75,7
11	4	9,9	85,6
12	1	2,4	88,0
13	1	2,4	90,4
14	2	4,8	95,2
15	1	2,4	97,6
16	1	2,4	100,0

L'intensité des relations dispositif – famille n'est pas considérable : un tiers des dispositifs entretenant des relations avec les familles se situent aux deux niveaux les plus bas de l'échelle construite (à savoir, les niveaux 2 et 3). Dans le même ordre d'idée, les deux tiers des dispositifs ne dépassent pas le niveau 7, soit un cinquième des possibilités de variation sur l'échelle des degrés de relation entre dispositif et famille. Le tiers restant se répartit entre les niveaux 8 et 16, soit pas au-delà de la moitié des possibilités. Cela dit, on enregistre tout de même des variations importantes d'un dispositif à l'autre et l'intensité de la relation avec les familles mesurée pour chacune de ces actions sera à mettre en relation avec leurs effets sur les résultats des élèves.

2-2-2 Les relations avec l'école

En matière de relation avec les écoles, les dispositifs considérés sont ceux qui ne sont pas initiés par l'institution scolaire. L'analyse porte alors sur 32 dispositifs⁵³. On doit tout d'abord noter que sur les 32 dispositifs concernés, 25 déclarent entretenir des relations avec les enseignants des élèves qu'ils accueillent. Le tableau suivant présente la liste des différents liens qui existent entre école et dispositifs d'accompagnement scolaire :

⁵³ Treize dispositifs sont initiés par l'école et quatre autres n'ont pas renseigné les informations nécessaires à l'analyse.

Tableau II.10 : Relation entre dispositif d'accompagnement scolaire et école

Relations écoles dispositifs	Fréquence
Aucune	7
Rencontres informelles à la sortie de l'école	18
Réunion au sein de l'école	15
Une fois par an	4
Deux fois par an	1
Trois fois par an ou plus	10
Enseignants proposent des élèves	13
Dispositif envoie la liste des élèves aux enseignants	4
Enseignants viennent dans le dispositif pour aider	3
Existence d'un carnet de liaison école-dispositif	2

Les modalités de réponse ne sont pas exclusives, sauf pour ce qui concerne les responsables qui déclarent n'entretenir aucune relation avec l'école. La modalité la plus couramment citée est celle des "relations informelles". Viennent ensuite les rencontres au sein des établissements scolaires lors de mise en place de réunion. Il s'agit dans la plupart des cas d'une participation aux conseils des maîtres ou aux conseils d'école des établissements scolaires. Par ailleurs, 13 responsables nous ont expliqué que les enseignants des écoles alentours proposent et incitent les élèves à participer aux séances d'accompagnement scolaire. Enfin, bien que cela soit marginal, 3 responsables ont expliqué que les enseignants participent parfois aux séances d'accompagnement, soit pour travailler directement avec les élèves, soit pour donner quelques conseils aux intervenants. Visiblement, le travail des dispositifs n'est pas disjoint du travail mené par les enseignants : 15 responsables de dispositifs sur 32, soit près de la moitié, sont accueillis au sein des établissements scolaires ; 10 d'entre eux y sont même accueillis régulièrement. D'après une recherche concernant une trentaine de dispositifs dans la région lyonnaise, D.Thin (1994, pp. 60-61) montrait combien les rapports entre enseignants et travailleurs sociaux pouvaient parfois être tendus, voire conflictuels : "certains enseignants et directeurs d'école manifestaient une opposition ferme à toute intervention de travailleurs sociaux dans la scolarité des enfants, estimant que celle-ci relève de leur seule compétence". Sans nier l'existence de ces tensions, elles semblent marginales, même si on peut imaginer que les collaborations existantes entre écoles et dispositifs permettent finalement aux enseignants de "contrôler" le travail qui est mené avec les élèves. Il est également possible de penser à une certaine instrumentalisation de l'accompagnement scolaire de la part des enseignants (Glasman & al., 1998a), qui "baissent les bras" devant certains élèves qui refusent de travailler, ou pour lesquels "on ne sait plus quoi faire". Mais les informations proposées dans le tableau suivant nous indiquent que dans la majorité des cas, les affirmations concernant des relations positives avec l'école prédominent le discours des responsables :

Tableau II.11 : Les relations entre école et dispositifs d'accompagnement scolaire
(déclarations des responsables de dispositifs)

Affirmations positives sur les relations avec les enseignants	Fréquence
Les enseignants manifestent un intérêt pour l'action proposée	19
Les relations sont bonnes	16
Les relations sont très bonnes	6
Affirmations négatives sur les relations avec les enseignants	
Les relations sont insuffisantes	9
Les enseignants ne comprennent pas les objectifs du dispositif	7
Les enseignants ne reconnaissent pas les compétences des intervenants	5
Les relations sont "conflictuelles, tendues"	4
Les enseignants manifestent peu d'intérêt pour l'action proposée	4
Les enseignants craignent le regard extérieur qui peut être posé sur leur travail	3
Les relations sont inexistantes	1
Les enseignants craignent que le dispositif remplace les parents dans le suivi de la scolarité	1

Les réponses n'étant pas exclusives, il est possible de préciser que parmi les 9 responsables qui déplorent des relations insuffisantes, 2 mentionnent une incompréhension des objectifs du dispositif de la part des enseignants, 3 mentionnent des problèmes de reconnaissance des compétences des intervenants, 3 parlent d'une crainte de la part des enseignants qu'un regard extérieur soit posé sur leur travail. 4 responsables ont admis que les relations avec les enseignants étaient parfois tendues, voire conflictuelles ; un seul a avoué qu'il "*se passera l'année suivante d'un travail en collaboration avec les enseignants*". Ainsi, si des difficultés résident dans les relations entre dispositifs d'accompagnement scolaire et école, ce type de propos ne concerne finalement qu'une minorité de responsables de dispositifs, puisque des affirmations plutôt positives remportent la majorité des voix. On conservera tout de même une certaine prudence dans l'interprétation de ces déclarations car on ne dispose pas des sentiments des enseignants eux-mêmes.

III- L'organisation pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire

La question du fonctionnement des dispositifs d'accompagnement scolaire sera examinée selon deux axes principaux : les caractéristiques des "accompagnateurs scolaires" et les modalités d'organisation concrète des séances.

3-1 Les "accompagnateurs scolaires"

Le terme "accompagnateur scolaire", permet par son caractère explicite, de désigner l'ensemble des personnes qui interviennent auprès des élèves, mais il n'est pas sans poser quelques problèmes. Ce terme sous-entend en effet que l'on ait identifié clairement ce qu'il recouvre, notamment en termes de qualification et de professionnalité. D. Glasman (1997b) consacre le chapitre d'un ouvrage à la question de la professionnalisation de l'activité "accompagnateur scolaire". Il met en garde (p.192) contre une labellisation qui aurait "pour effet de régler un problème qui n'a pas encore été traité". D'une part, il n'existe pas de profil défini, de registre de compétences spécifiques pour ces personnes, sauf de façon locale, c'est-à-dire mis en place par les organismes employeurs. D'autre part, d'après D. Glasman, l'émergence d'une profession "d'accompagnateur scolaire" semble freinée à la fois par les organismes financeurs et par les "accompagnateurs" eux-mêmes. Si les organismes financeurs sont de plus en plus exigeants sur la qualité de l'intervention, ils continuent d'afficher le principe selon lequel c'est à l'école de prendre en charge les difficultés scolaires. Officialiser la profession "d'accompagnateur scolaire" reviendrait à aller contre ce principe. Quant aux "accompagnateurs", une partie d'entre eux revendique une action militante et indépendante qui deviendrait impossible à mener si elle était soumise à une norme professionnelle.

On prendra donc de la distance par rapport à ces questions en utilisant le terme "d'intervenants", vague certes, mais qui a le mérite de sous-entendre la variété des profils qu'il représente. Avant de s'intéresser à ces personnes qui interviennent directement auprès des élèves, on examinera les profils de celles qui organisent les dispositifs. Dans la majorité des cas, ces responsables n'interviennent pas auprès des élèves.

3-1-1 Les responsables de dispositifs d'accompagnement scolaire

Nous avons recueilli des informations concernant quatre caractéristiques principales: leur niveau scolaire ou diplôme le plus élevé obtenu, leur ancienneté dans la fonction (constituant un indicateur de leur expérience professionnelle), le suivi de formations spécifiques à l'accompagnement scolaire et, pour ceux qui exercent cette activité de façon ponctuelle, leur activité principale.

Etre responsable d'un dispositif d'accompagnement scolaire n'est pas une activité professionnelle à part entière. Pour 88% de notre échantillon de responsables, cette activité n'est qu'une activité qu'ils doivent gérer et organiser parmi d'autres ou bien n'est qu'une activité complémentaire à leur activité principale, rémunérée ou non. On rencontre souvent

des directeurs d'école (près de 30% de notre échantillon). Viennent ensuite des personnes occupant des postes de responsabilité au sein d'organismes publics ou privés : directeur de centre social (27,9%), responsable municipal du secteur jeunesse (9,3%). Les animateurs socioculturels sont représentés à hauteur de 11,6% (ici, les animateurs se voient confier à la fois la gestion de l'activité d'accompagnement scolaire et l'intervention auprès des élèves). Enfin, pour les responsables exerçant cette activité en tant que bénévoles, on découvre des profils variés : retraité(e), mère au foyer, aide maternelle, orthophoniste, aide-soignante...

Concernant le niveau de diplôme de ces responsables de dispositifs, les données sont les suivantes :

Tableau II.12 : Niveau de diplôme des responsables de dispositifs d'accompagnement scolaire

Diplôme	Fréquence	Pourcentage
Aucun diplôme	1	2,0
Bepc	3	6,2
Cap bep	3	6,2
Baccalauréat	11	22,4
Deug, dut, bts ou équivalent bac+2	16	32,6
Licence	11	22,4
Maîtrise	3	6,2
Non-réponses	1	2,0
Total	49	100,0

Dans la mesure où la majeure partie des dispositifs d'accompagnement scolaire ne relève pas de petites associations de bénévoles mais plutôt de dispositifs institutionnalisés (écoles et centres sociaux), il n'est pas étonnant de constater que la grande majorité des responsables ont au minimum le baccalauréat. Ce sont les responsables des petites associations de bénévoles qui sont les moins diplômés : 4 responsables sur 7 ont un niveau de diplôme inférieur au baccalauréat.

L'ancienneté dans la fonction, dont la moyenne est de cinq années, permet d'appréhender l'expérience professionnelle du responsable. Soixante-dix pourcents d'entre eux exercent cette fonction depuis 4 ans au maximum et on n'observe qu'une très faible corrélation entre l'ancienneté dans la fonction et la date de création des dispositifs (corrélation de 0,26 au seuil de 8%). On peut examiner comment s'articulent l'ancienneté des dispositifs et l'ancienneté des responsables à travers le tableau suivant :

*Tableau II.13 : Répartition des dispositifs selon la date de création
et l'ancienneté du responsable*

	Créé avant 1993	créé entre 1993 et 1997	créé depuis 1998	Total
Responsable depuis plus de deux ans	12	10	1	23
Responsable depuis deux ans au plus	6	8	9	23
Total	18	18	10	46

Lorsque le dispositif est nouvellement créé (deux ans au plus d'existence), les responsables sont dans leur quasi-totalité peu expérimentés. En revanche, un dispositif plus ancien n'a pas recours systématiquement à des responsables expérimentés.

L'analyse des formations spécifiques à l'activité d'accompagnement scolaire suivies par les responsables est problématique dans la mesure où, selon leurs propres propos, il existe en fait très peu de formations sur ce thème. Malgré cela, 12 responsables de dispositifs sur 49 déclarent avoir suivi une formation. Si celle-ci n'est pas spécifique à l'accompagnement scolaire, elle est très souvent en rapport avec des problématiques éducatives rencontrées dans les sites d'accompagnement scolaire. On peut citer notamment des formations sur la "connaissance des civilisations maghrébines", sur les "approches sociologiques et psychologiques de l'enfant" ou encore des formations à "l'animation périscolaire". Nous ne pouvons pas entrer davantage dans les détails de ces formations car les réponses apportées par ces responsables sont très évasives. On pourra néanmoins noter que certains types de dispositifs se distinguent des autres par le fait que leurs responsables ont suivi une formation relative à l'accompagnement scolaire. En effet, les responsables d'associations de bénévoles sont très peu formés (seulement 1 sur 7). Les responsables qui déclarent avoir suivi une formation exercent leur activité essentiellement au sein des centres sociaux (CAF ou non-CAF) et au sein des dispositifs organisés par les municipalités. Seulement 2 directeurs d'école sur 14 ont déclaré avoir suivi une formation spécifique à l'accompagnement scolaire. Par ailleurs, ces personnes formées sont pour la majorité d'entre elles (8/12) des personnes avec une courte expérience professionnelle puisqu'elles ont au maximum 6 ans d'ancienneté.

3-1-2 Les intervenants auprès des élèves

. L'échantillon d'intervenants

Selon les déclarations des responsables, les 49 dispositifs enquêtés auraient recours, au total, à 341 intervenants (soit une moyenne de 7 intervenants par dispositif). Une contrainte importante à l'analyse doit être mentionnée : seulement 152 intervenants ont répondu au questionnaire qui leur a été adressé, soit un taux de retour moyen de 45,1%. Par ailleurs, ces 152 intervenants ne représentent que 40 dispositifs. Il apparaît alors nécessaire à ce stade de l'analyse de se poser la question de la représentativité de notre échantillon d'intervenants. Postulant que notre population d'intervenants est de 341 individus et que notre échantillon, lui, est composé de 152 individus, nous allons confronter les informations obtenues par les responsables de dispositifs aux mêmes informations tirées des questionnaires remplis par notre échantillon d'intervenants. Le tableau ci-dessous permet de comparer la structure de la population d'intervenants et la structure de notre échantillon en terme de statut.

Tableau II.14 : Statut des intervenants en accompagnement scolaire

Statut	Pourcentage de la population	Pourcentage de l'échantillon
Bénévoles	35,8	25,0
Vacataires	21,4	17,1
Emplois Jeunes Education nationale	15,2	23,7
CDI	9,5	10,5
CDD	7,3	15,8
Enseignants	7,6	5,9
Autres ⁵⁴	3,2	2,0
Total	100,0	100,0

Les intervenants en accompagnement scolaire bénévoles sont les plus représentés, que l'on considère la population mère (35,8%) ou l'échantillon dont on dispose (25,0%). On rencontre ensuite des vacataires (souvent dans les centres sociaux) et des emplois jeunes Education nationale (c'est-à-dire des aides éducateurs pour les dispositifs organisés par l'école). La structure de notre échantillon d'intervenants n'est pas strictement identique à celle de la population mère ; les intervenants bénévoles sont sous-représentés et les aides éducateurs sont quant à eux sur-représentés, tout comme les intervenants en contrat à durée déterminée.

⁵⁴ Emploi Jeune Hors Education nationale (6), Service National Civil (4), Religieuse (1)

Par ailleurs, il nous est possible de comparer la structure de la population à celle de notre échantillon en fonction du statut de l'organisme employeur. L'examen des taux de réponse en fonction du type de dispositifs est présenté dans le tableau suivant :

Tableau II.15 : Structure de la population mère et de l'échantillon d'intervenants en fonction de l'organisme responsable du dispositif

Organisateurs	Pourcentage de la population	Pourcentage de l'échantillon
Organisme associatif institutionnalisé	28,1	34,8
Ecole	24,0	24,3
Association de bénévoles	22,6	13,2
Centre social CAF	10,9	14,5
Municipalité	10,6	6,6
MJC	3,8	6,6
Total	100,0	100,0

Là encore, la structure de notre échantillon n'est pas rigoureusement identique à celle de la population mère. En particulier, les intervenants des associations sont nettement sous-représentés.

Manifestement, par ces données il apparaît que ce sont les intervenants bénévoles des petites associations de quartiers qui ont le moins participé à cette recherche. Peut-on avancer quelque explication ? Les entretiens avec certains responsables de ces associations nous ont permis de comprendre dans certains cas une réticence face à une évaluation de leur travail. Pour certains d'entre eux, il est difficile d'accepter cette évaluation, qui revient à leur demander de rendre compte de leur travail, et surtout des effets de ce travail, alors qu'ils disent souffrir par ailleurs d'un manque de reconnaissance institutionnelle (perceptible par le fait que les aides ou les collaborations qu'ils peuvent solliciter leur sont rarement accordées)⁵⁵.

Bien que notre échantillon d'intervenants ne soit pas rigoureusement représentatif de la population mère, tous les profils sont néanmoins représentés. Les parties suivantes proposent donc une description des caractéristiques personnelles et professionnelles des intervenants en accompagnement scolaire. L'analyse de ces caractéristiques est pour nous

⁵⁵ Bien sûr, cette explication ne vaut pas pour toutes les associations. Certains des responsables se sont montrés sensibles à l'intérêt que l'on pouvait manifester pour leur travail au travers de cette recherche. Il n'empêche que malgré l'appui des responsables, les intervenants n'étaient en aucun cas obligés de répondre et dans ce cas on peut penser non pas à un refus catégorique d'une évaluation mais plutôt à une incompréhension des objectifs de cette recherche.

indispensable car elle devra permettre d'identifier les stratégies de recrutement éventuellement différentes selon les dispositifs.

. Les caractéristiques personnelles des intervenants :

Nos entretiens auprès des responsables de dispositifs nous ont permis de nous renseigner sur les critères de recrutement des intervenants. Près de 44% des responsables de dispositifs n'ont pas énoncé de réel critère de recrutement. Ceci rejoint le fait qu'une partie des intervenants est bénévole, et dans ce cas, la motivation à aider les élèves apparaît suffisante. En terme de niveau scolaire, 21% des responsables citent le baccalauréat au minimum et on trouve un minimum de bac+2 cité dans 23% des cas. Viennent ensuite des critères tels que l'expérience en animation auprès d'enfants (21%), la possession du Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur – BAFA - (19%), et enfin la volonté de s'orienter professionnellement vers l'enseignement ou l'animation (15%). Cela dit, les difficultés mentionnées par les responsables concernant le manque de postulants pour l'activité d'accompagnateur scolaire nous incitent à prendre ces déclarations avec précaution. Ces critères ne semblent pas toujours respectés.

Concrètement, les intervenants en accompagnement scolaire sont dans leur grande majorité des femmes (87,5%). Près de 60% de l'échantillon est âgé de moins de 30 ans et un quart est âgé de plus de 50 ans. Par ailleurs, comme le montre le tableau II.16, près de 80% des intervenants ont un niveau de diplôme supérieur au baccalauréat.

Tableau II.16 : Répartition des intervenants en fonction de leur plus haut diplôme obtenu

Niveau de diplôme	Pourcentage	Regroupements
Niveau inférieur au baccalauréat		
Aucun diplôme	0,7	21,7
Certificat d'études primaires	1,3	
BEPC	5,9	
CAP BEP	13,8	
Niveau baccalauréat		
Baccalauréat	40,0	40,0
Niveau supérieur au baccalauréat		
DEUG, DUT, BTS ou équivalent bac+2	17,1	37,6
Licence	13,2	
Maîtrise	4,6	
DEA, DESS, Ingénieur ou équivalent bac+5	2,0	
Diplôme supérieur à bac+5	0,7	
Non-réponses		
Non-réponse	0,7	0,7
Total	100,0	100,0

Si on examine le niveau de diplôme des intervenants selon le type d'organisme dans lequel ils interviennent, on observe une certaine diversité. En effet, hormis les centres sociaux CAF dont 77% des intervenants ont un niveau scolaire supérieur à bac+2, les autres organismes (tableau II.17) font appel à des intervenants de niveaux scolaires très hétérogènes :

Tableau II.17 : Niveau de diplôme des intervenants en accompagnement scolaire en fonction du statut de l'organisme employeur (en %)

Niveau de diplôme	CS CAF	Ecole	Autres
Inférieur au baccalauréat	9,1	13,5	28,3
Baccalauréat	13,6	59,5	39,1
Supérieur au baccalauréat	77,3	27,0	32,6
Total	100,0	100,0	100,0

Les centres sociaux gérés par les Caisses d'allocations familiales semblent être les organismes qui recrutent leurs intervenants de la façon la plus homogène sur le plan du niveau de diplôme. Les dispositifs organisés par les écoles regroupent quant à eux majoritairement des intervenants de niveau scolaire égal ou supérieur au baccalauréat, ce qui se comprend dans la mesure où les instituteurs et les aides éducateurs ont au minimum

le niveau bac et les professeurs des écoles ont un minimum de bac+3. Dans la catégorie "autre" nous avons regroupé les organismes associatifs institutionnalisés, les MJC - centres de loisirs - Maison de quartier, les municipalités et les petites associations de quartier qui ne se distinguent pas les uns des autres en matière de niveau de diplôme des intervenants. Les diplômés de l'enseignement supérieur sont donc près trois fois plus nombreux au sein des centres sociaux CAF que dans les écoles, et plus de deux fois plus nombreux que dans les autres types de dispositifs.

On peut également considérer le niveau moyen de diplôme par dispositif⁵⁶ et ainsi mettre en évidence des politiques de recrutement des intervenants en fonction de leur niveau de diplôme : 11 dispositifs recrutent une majorité d'intervenants dont le niveau de diplôme est inférieur au baccalauréat, 7 dispositifs recrutent une majorité d'intervenants qui ont le niveau bac et 20 dispositifs recrutent une majorité d'intervenants qui ont un niveau d'études supérieur au baccalauréat.

. Les caractéristiques professionnelles des intervenants :

On dispose de plusieurs type d'informations concernant les caractéristiques professionnelles des intervenants en accompagnement scolaire. Notamment, il nous est possible de présenter leur qualification professionnelle (formations et ancienneté dans la fonction). Par ailleurs, nombre d'intervenants n'exercent pas cette activité à plein temps mais plutôt de façon complémentaire à leur activité principale.

La formation professionnelle, nous l'avons déjà observé, est peu développée auprès des responsables. Certains dispositifs axent-ils davantage celle-ci au niveau des intervenants ? Certains dispositifs se différencient-ils des autres par leur capacité soit à former leurs intervenants, soit à recruter des intervenants déjà formés ? Seulement 31 intervenants sur 152 (20,4%) déclarent avoir suivi une formation en rapport avec l'activité d'accompagnement scolaire. Le nombre de ces formations varie de 1 à 5 mais parmi ces 31 intervenants, ils sont 50% à n'en avoir suivi qu'une seule. Le type de formation le plus cité est "méthode de travail", souvent sans plus de précision. Viennent ensuite "la mémoire chez l'enfant" et "les jeux autour des matières scolaires". Les autres contenus de formation sont divers et variés mais ont toujours un rapport soit avec le domaine scolaire, soit avec le domaine social ("gestion de la violence", "le relationnel entre famille et enseignants", "faire face à un public difficile"...). Les écoles, associations et centres sociaux CAF se

⁵⁶ Cette analyse est problématique dans la mesure où, dans plus de la moitié des dispositifs (56,1%), 3 intervenants au maximum ont répondu à l'enquête. Néanmoins, on peut proposer le principe suivant : à partir des données disponibles, on attribue un niveau moyen de diplôme à chaque dispositif en fonction du niveau de diplôme majoritaire dans le dispositif. S'il existe une répartition équivalente entre "inférieur au baccalauréat" et "supérieur au baccalauréat", on opère une moyenne et on attribue le niveau baccalauréat.

distinguent des autres dispositifs par leur proportion d'intervenants non formés à l'activité d'accompagnement scolaire. Sur les 84 intervenants de ces types dispositifs, seulement 10 déclarent avoir reçu une formation en relation avec l'activité d'accompagnement scolaire. En revanche, les organismes associatifs institutionnalisés, et plus encore les municipalités, ont recours à des personnels formés (respectivement 30% et 60 % de leur effectif d'intervenants ont suivi une formation).

Enfin, concernant l'ancienneté dans la fonction⁵⁷, la moyenne équivaut à 3 ans environ (la moyenne est égale à 2,8 ans et l'écart-type associé à cette moyenne est de 2,9). Cependant, si l'on étudie la distribution de cette ancienneté, on s'aperçoit que 78,5% des intervenants de notre échantillon ont entre 1 et 3 ans d'ancienneté au maximum.

Ainsi, si les intervenants sont dans leur grande majorité des personnes diplômées, ils n'apparaissent pas réellement formés à l'activité d'accompagnement scolaire et ne semblent pas non plus exercer cette activité de façon stable, c'est-à-dire à long terme. Ceci nous conduit à nous interroger sur les activités principales des intervenants de façon à comprendre l'aspect éphémère de cette activité. En effet, celle-ci constitue l'activité principale de seulement 9 intervenants sur 152, soit 5,9%.

Tableau II.18 : Les activités principales des intervenants en accompagnement scolaire

Activité principale	Pourcentage
Intervenant en accompagnement scolaire	5,9
Aide éducateur	23,7
Animateur socioculturel	15,1
Retraité	15,1
Enseignant	9,9
Etudiant	9,2
Demandeur d'emploi	3,9
Agent administratif	2,7
Formateur en alphabétisation	2,0
Mère au foyer	1,3
Directeur d'un centre de loisirs	0,7
Autres ⁵⁸	2,0
Non-réponses	8,5
Total	100,0

Il convient tout d'abord de s'interroger sur le profil des intervenants ayant répondu positivement à la question "*cette activité (intervenant en accompagnement scolaire)*

⁵⁷ Il s'agit bien ici de l'ancienneté dans la fonction (peu importe le nombre de dispositifs dans lesquels ont travaillé les intervenants) et pas seulement de l'ancienneté dans le dispositif.

⁵⁸ Un orthophoniste, une aide maternelle et un travailleur saisonnier.

constitue-t-elle votre activité principale ?". Lorsque l'on considère le statut sous lequel ces personnes interviennent en tant qu'accompagnateur scolaire (vacataires, CDD ou CDI...), tout porte à croire que ces personnes se définissent comme tel dans la mesure où il s'agit de la seule activité "professionnelle" (on pourrait plutôt parler d'activité rémunérée) qu'ils exercent. En effet, hormis une seule personne âgée de 45 ans et intervenant bénévolement au sein d'une petite association (pour laquelle on peut penser que l'activité principale est celle de femme au foyer ou à la recherche d'un emploi), les autres répondants sont vacataires (1 occurrence), en CDD (3 occurrences) et en CDI (4 occurrences). Compte tenu de l'âge peu élevé de ces derniers (entre 20 et 30 ans) et de leur temps d'activité (qui n'excède pas 6 heures par semaine), on peut penser que leur activité principale relève de la recherche d'emploi ou de la poursuite d'études, sachant par ailleurs qu'aucun d'entre eux n'a déclaré détenir une qualification professionnelle orientée vers les activités avec les enfants ou les élèves.

Par ailleurs, le tableau précédent affiche une forte diversité des profils professionnels des 143 intervenants restants. Il est d'une part assez facile de distinguer les professionnels de l'enseignement qui s'adressent à des élèves (enseignants). D'autre part, on observe un certain nombre de professionnels de l'animation périscolaire qui s'adressent plutôt à des enfants (animateurs socioculturels). Selon cette distinction, on remarque que la moitié des intervenants en accompagnement scolaire (76 sur 152) exerce une activité principale centrée sur l'enfant ou l'élève et pour lesquels on peut penser que la plupart disposent d'une qualification professionnelle en rapport avec cette activité : enseignants (15), aides éducateurs (36), aide maternelle (1), orthophoniste (1), animateurs socioculturels (23), directeur de centre de loisirs (1) auxquels on peut ajouter, parmi les personnes retraitées, 8 retraitées de l'enseignement. La seconde moitié des intervenants recouvre une variété d'autres activités professionnelles. On peut résumer ces activités par le tableau suivant. Pour la précision de la présentation, nous conservons une catégorie "intervenants en accompagnement scolaire", mais compte tenu des remarques mentionnées ci-avant, il ne serait pas inconvenant de les regrouper dans la catégorie "autre".

Tableau II.19 : Regroupement des activités principales des intervenants en accompagnement scolaire

Activité principale	Fréquence	Pourcentage
Intervenants en accompagnement scolaire	9	5,9
Activité en relation avec les élèves (y compris retraités de l'enseignement)	60	39,5
Activité en relation avec les enfants	25	16,4
Autres	58	38,2
Total	152	100,0

Nous pouvons grâce à ces informations revenir sur les données concernant l'ancienneté dans la fonction (3 ans d'ancienneté au maximum pour près de 80% de l'échantillon). Celles-ci peuvent s'expliquer par le fait qu'un peu plus de 30% de notre échantillon est composé d'étudiants (9,2%) et d'aides éducateurs (23,7%), qui par définition sont relativement jeunes (la moyenne d'âge est de 24 ans). De façon plus globale, près de 60% des intervenants en accompagnement scolaire de l'échantillon sont âgés de moins de 30 ans. Par ailleurs, la faible ancienneté des intervenants s'explique sans doute par l'ancienneté des dispositifs (on a déjà noté que près de la moitié des dispositifs existent depuis moins de 4 ans).

On peut, enfin, tenter d'identifier la politique de recrutement des responsables de dispositifs, en considérant le profil majoritaire au sein de chaque dispositif. Lorsque aucun profil n'apparaît de façon majoritaire, on notera que le type de recrutement est hétérogène. De la sorte, on observe :

- profil majoritaire "enseignant" : 4 dispositifs
- profil majoritaire "aide-éducateur" : 9 dispositifs
- profil majoritaire "animateur socioculturel" : 7 dispositifs
- profil majoritaire "retraité et ou bénévole" : 6 dispositifs
- recrutement hétérogène : 14 dispositifs

3-2 Les modalités d'organisation concrète des séances

Cette section se propose de décrire l'organisation des séances d'accompagnement scolaire, le contenu de ces séances ayant déjà fait l'objet d'une section précédente. La description des modalités concrètes d'organisation des séances d'accompagnement scolaire se fera autour de cinq informations principales : la durée et le nombre de séances

hebdomadaires, le taux d'encadrement des élèves, les modalités de groupement des élèves, la rotation des intervenants auprès des élèves (c'est-à-dire le fait que les élèves travaillent ou non toujours avec le même intervenant) et, enfin, l'autonomie des intervenants dans leur action auprès des élèves.

3-2-1 Durée et fréquence des séances

Les tableaux ci-dessous présentent la variété qui peut être observée entre les dispositifs d'accompagnement scolaire en terme de durée et de fréquence hebdomadaire des séances d'accompagnement scolaire proposées aux élèves.

Tableau II.20 : Nombre de séances hebdomadaires proposées aux élèves

Nb de séances hebdomadaires	Fréquence	Pourcentage
1	5	10,2
2	11	22,4
3	2	4,1
4	31	63,3
Total	49	100,0

Tableau II.21 : Durée des séances d'accompagnement scolaire (en min)

Durée des séances	Fréquence	Pourcentage
45	3	6,1
60	17	34,7
75	6	12,2
90	17	34,7
120	5	10,2
150	1	2,1
Total	49	100,0

Les modalités les plus fréquemment choisies sont 4 séances hebdomadaires (cela concerne près des deux tiers des dispositifs⁵⁹) d'une durée d'une heure (34,7% des dispositifs) ou d'une heure et demie (également 34,7%). Les élèves ne sont pas dans tous les cas obligés de participer à toutes les séances offertes. A partir de ces données, il est possible de construire un indicateur unique représentant plus globalement le temps hebdomadaire d'accompagnement scolaire que propose chacun des dispositifs aux élèves⁶⁰. Le tableau II.22 permet d'observer des temps hebdomadaires d'accompagnement scolaire très variables, s'étendant d'une à plus de six heures :

⁵⁹ Il s'agit bien ici du nombre de séance proposées aux mêmes élèves.

⁶⁰ Il suffit pour cela de multiplier le nombre de séances hebdomadaires par la durée de chacune de ces séances.

*Tableau II.22 : Temps hebdomadaire d'accompagnement scolaire
(en minutes)*

Temps hebdomadaire d'accompagnement scolaire offert aux élèves	Fréquence	Pourcentage
60 minutes	3	6,1
120 minutes (soit 2 heures)	7	14,4
180 minutes (soit 3 heures)	9	18,4
240 minutes (soit 4 heures) ⁶¹	10	20,4
300 minutes (soit 5 heures)	6	12,2
360 minutes (soit 6 heures)	11	22,4
Plus de 360 minutes (soit plus de 6 heures)	3	6,1
Total	49	100,0

Par ailleurs, lorsque l'on étudie la répartition du temps de séance en fonction de la fréquence de ces séances, il ne semble pas exister de relation particulière. Autrement dit, quel que soit le nombre de séances hebdomadaires offertes aux élèves, on observe autant de séances courtes (inférieures à 1h30) que de séances plus longues (supérieure à 1h30). Les situations proposées aux élèves sont donc très variées en terme de temps d'accompagnement scolaire comme le synthétise le tableau suivant :

*Tableau II.23 : Relation entre durée et fréquence des séances
(effectifs des dispositifs)*

Durée d'une séance (en minutes)	Nombre de séances hebdomadaires offertes aux élèves				Total
	1	2	3	4	
Inférieur à 90 min.	3	5	1	17	26
Supérieur à 90 min.	2	6	1	14	23
Total	5	11	6	31	49

3-2-2 Modalités de groupement des élèves

Il est possible d'appréhender les modalités de groupement des élèves au sein des dispositifs à partir de deux informations : le taux d'encadrement des élèves et les stratégies de groupement de ceux-ci (c'est-à-dire la façon dont sont constitués les groupes).

⁶¹ A été inclus dans cette catégorie un dispositif proposant 270 minutes hebdomadaires (soit 4 heures et demie)

Le taux moyen d'encadrement calculé par le rapport entre le nombre d'élèves accueillis et le nombre d'intervenant par dispositif est de 6 élèves pour un intervenant⁶². Ce taux varie de 1 élève pour 1 intervenant à 21 élèves pour 1 intervenant. Dans près des deux tiers des dispositifs, les élèves travaillent dans des groupes de moins de 6 élèves.

Les questionnaires administrés aux intervenants nous ont permis de nous renseigner sur la façon dont sont regroupés les élèves pendant les séances. Par exemple, certains élèves se trouvent dans des groupes de pairs du même niveau de classe (groupes uniquement constitués d'élèves de CM1 par exemple), d'autres dans des groupes constitués d'élèves plus jeunes et/ou plus âgés. Ainsi, 93 intervenants sur 152 (soit 61,2%) déclarent former des groupes d'élèves pendant les séances. La modalité de groupement la plus souvent évoquée est le critère "classe". Autrement dit, parmi les intervenants qui forment des groupes, ils sont 86% à constituer des groupes d'élèves d'âge homogène. Très peu d'intervenants (3 seulement sur 93) déclarent former des groupes hétérogènes en fonction des niveaux de classe. Vingt-cinq pourcents des intervenants déclarent ensuite former des groupes en fonction des types de difficultés des élèves⁶³ et enfin 22,0% citent le critère des affinités entre élèves pour former ces groupes.

Finalement, c'est le critère de l'homogénéité des groupes d'élèves qui l'emporte. Cependant, on observe une forte diversité des réponses entre les intervenants d'un même dispositif. Ceci semble refléter une certaine autonomie des intervenants dans la façon de gérer le groupe d'élèves auprès duquel ils interviennent. En illustration, certains propos tenus par les responsables de dispositif au moment des entretiens ne se retrouvent pas dans des déclarations des intervenants. C'est le cas de ce directeur d'école qui a expliqué mettre volontairement en place des groupes d'élèves d'âge hétérogène afin d'éviter de constituer à nouveau le groupe classe que les élèves connaissent toute la journée. Les déclarations des intervenants de ce dispositif sont parfaitement contradictoires, ces derniers déclarant constituer, au sein de leur groupe initial, des sous-groupes d'élèves de même niveau de classe.

Quant aux motifs de constitution de groupes d'élèves, si 34,2% des intervenants concernés n'évoquent aucune raison particulière, ils sont 35,5% à évoquer le fait que cela facilite, pour eux, l'organisation des séances : *"les devoirs diffèrent et les regroupements par classe permettent une seule explication pour plusieurs élèves à la fois"*. 12,1%

⁶² On obtient une valeur du même ordre lorsque l'on examine la moyenne des réponses obtenues à travers la question *"de combien d'enfants vous occupez-vous en moyenne par séance ?"*.

⁶³ Cela suppose qu'un quart des intervenants en accompagnement scolaire soit capable d'identifier les difficultés de chaque élève dont il s'occupe ou que les difficultés spécifiques à chaque élève (à supposer qu'ils en rencontrent) soient identifiées en amont. Compte tenu du faible effectif d'intervenants formés à l'activité d'accompagnement scolaire, ce chiffre paraît surestimé.

évoquent des raisons davantage liées à l'efficacité du travail des élèves : "*les élèves d'une même classe ont les mêmes devoirs et peuvent alors s'entraider*".

3-2-3 Rotation des intervenants auprès des élèves

Trente-neuf des intervenants déclarent que les enfants travaillent toujours avec le même intervenant. Cependant, les réponses ne sont pas toujours homogènes d'un intervenant à un autre au sein d'un même dispositif. Ainsi, dans les cas où les réponses sont homogènes (tous les intervenants déclarent que les élèves (ne) travaillent toujours (jamais) avec le même intervenant) on peut conclure à une politique affichée de la part du dispositif en terme d'affectation des intervenants face aux élèves : 18 dispositifs proposent une rotation, 14 dispositifs proposent une stabilité. Dans les cas où les réponses des intervenants sont différentes au sein d'un même dispositif (8 dispositifs concernés), on peut penser que certains dispositifs ont à composer avec des disponibilités variables selon les intervenants (un dispositif proposant 4 séances hebdomadaires peut recourir à des intervenants disponibles pour 2, 3 ou 4 des séances proposées). Les réponses des intervenants permettent également de préciser que seulement un quart d'entre eux s'occupe de plusieurs groupes d'élèves (en creux, il faut entendre que 75% des intervenants s'occupent d'un et un seul groupe d'élèves).

3-2-4 Autonomie des intervenants dans leur action auprès des élèves

D'une part, nous savons, par l'intermédiaire des déclarations des intervenants, si les activités proposées pendant la séance sont imposées et par qui ; d'autre part, nous savons si la répartition du temps des différentes activités proposées est également imposée. Ainsi, seulement 21,1% des intervenants déclarent que les activités proposées sont imposées, et dans 70% des cas, imposées par le responsable du dispositif. La répartition du temps des activités quant à elle est imposée pour seulement 15,8% des intervenants. On peut donc penser que la grande majorité des intervenants est très autonome dans le choix des activités réalisées avec les élèves et dans la définition du temps qui doit leur être consacré. Cependant, compte tenu de l'hétérogénéité des réponses à l'intérieur d'un même dispositif, il convient d'aborder cette question de l'autonomie différemment : en considérant les dispositifs un à un et en croisant plusieurs informations entre elles, il est possible de construire un indicateur de l'autonomie des intervenants dans leur travail au sein d'un même dispositif. Le tableau II.24 indique de quelle façon nous avons pu conclure sur l'autonomie des intervenants selon quelques variables représentatives de leur travail auprès des élèves :

Tableau II.24 : Principes de conclusion quant à l'autonomie des intervenants au sein des dispositifs

	Activités imposées	Activités les plus fréquentes	Groupes d'élèves	Aide individualisée	Appel	Conclusion sur l'autonomie
1	Oui	Homog ⁶⁴ .	Homog.	Homog.	Homog.	Pas d'autonomie
2	Oui	Homog.	Homog.	Hétérog.	Hétérog.	Pas d'autonomie
3	Oui	Hétérog.	Homog.	Homog.	Homog.	Pas d'autonomie
4	Oui	Hétérog.	Hétérog.	Hétérog.	Hétérog.	Autonomie
5	Oui	Homog.	Hétérog.	Hétérog.	Hétérog.	Autonomie
6	Non ou H ⁶⁵ .	Homog.	Homog.	Homog.	Homog.	Pas d'autonomie
7	Non ou H	Homog.	Homog.	Homog.	Hétérog.	Pas d'autonomie
8	Non ou H	Homog.	Hétérog.	Hétérog.	Hétérog.	Autonomie
9	Non ou H	Hétérog.	Hétérog.	Hétérog.	Hétérog.	Autonomie
10	Non ou H	Hétérog.	Homog.	Homog.	Homog.	Pas d'autonomie

Ligne 1: nous avons considéré que les intervenants d'un même dispositif ne sont pas autonomes lorsqu'ils déclarent, de façon homogène, que les activités qu'ils réalisent avec les enfants leur sont imposées et que l'ensemble des autres variables (nature des activités les plus fréquemment réalisées, constitution de groupes d'élèves, apport d'une aide individualisée et appel réalisé à chaque séance) ont été également renseignées de façon homogène.

Ligne 2 : les activités sont imposées, les intervenants répondent de façon homogène sur les activités les plus fréquemment réalisées et une des 3 autres variables est renseignée de façon homogène : nous considérons le dispositif comme ne conférant pas de réelle autonomie à ses intervenants.

Ligne 3 : les activités sont imposées, même si elles sont différentes d'un intervenant à un autre, mais la façon de conduire ces activités est homogène (au moins deux des 3 autres variables sont renseignées de façon homogène). Ce type de dispositifs ne confère pas de réelle autonomie à ses intervenants.

Ligne 4 : les activités sont imposées, mais les réponses des intervenants quant à celles qui sont réalisées le plus fréquemment, et quant à la façon de les conduire, sont hétérogènes. Dans ce cas, le dispositif confère une certaine autonomie à ses intervenants.

Ligne 5 : les activités sont imposées, même si elles sont homogènes d'un intervenant à un autre, mais la façon de conduire ces activités est hétérogène (les 3 autres variables sont renseignées de façon homogène). Ce type de dispositifs ne

⁶⁴ réponses des intervenants homogènes au sein du dispositif.

⁶⁵ réponses des intervenants trop hétérogènes au sein du dispositif pour aboutir à une conclusion.

confère pas de réelle autonomie à ses intervenants. En d'autres termes, les intervenants réalisent les mêmes activités mais de façon différente.

Lignes 6 et 7 : les activités ne sont pas imposées ou les réponses sont trop hétérogènes pour conclure, cependant, les intervenants s'accordent sur les activités les plus fréquentes et la façon de les conduire (au moins 2 des 3 variables sont renseignées de façon homogène). Ce type de dispositifs ne confère pas de réelle autonomie à ses intervenants.

Ligne 8 : les activités ne sont pas imposées ou les réponses sont trop hétérogènes pour conclure, les intervenants s'accordent sur les activités les plus fréquentes mais pas sur la façon de les conduire. Dans ce cas, le dispositif confère une certaine autonomie à ses intervenants.

Ligne 9 : les activités ne sont pas imposées ou les réponses sont trop hétérogènes pour conclure et les intervenants ne s'accordent ni sur les activités les plus fréquentes, ni sur la façon de les conduire : le dispositif confère une certaine autonomie à ses intervenants.

Ligne 10 : les activités ne sont pas imposées ou les réponses sont trop hétérogènes pour conclure et, même si les activités les plus fréquentes diffèrent d'un intervenant à un autre, la façon de les conduire est homogène (les 3 variables sont renseignées de façon homogène). On considère que le dispositif ne confère pas de réelle autonomie à ses intervenants.

De la sorte, 10 dispositifs ont été identifiés comme conférant une certaine autonomie à leurs intervenants, 18 comme ne conférant pas de réelle autonomie et 21 pour lesquels soit nous ne disposons pas des questionnaires intervenants, soit l'homogénéité des réponses n'a pu être testée car certains dispositifs ne font appel qu'à un seul intervenant.

IV- Typologie des dispositifs d'accompagnement scolaire

Les sections précédentes nous ont permis de rendre compte de la variété possible des modes d'organisation des dispositifs d'accompagnement scolaire. La section à venir se veut plus analytique. On pose ici l'hypothèse qu'il est possible d'identifier des tendances dans les modes de fonctionnement des dispositifs d'accompagnement scolaire, de regrouper les dispositifs en types de dispositifs.

Afin de structurer les différents dispositifs d'accompagnement scolaire, c'est le contenu qui nous apparaît en premier lieu révélateur de la façon dont les différents intervenants entendent modifier l'influence de l'environnement périscolaire des élèves : on suppose qu'une partie des modalités d'organisation des séances découleront du contenu à

transmettre aux élèves. L'analyse du contenu des séances constitue alors notre point de départ pour organiser l'offre d'accompagnement scolaire.

4-1 Le contenu comme élément révélateur de logiques d'action différentes

L'analyse du contenu des dispositifs d'accompagnement scolaire peut s'appuyer sur la distinction que propose D. Glasman dans son ouvrage "l'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers" (Glasman, 1992a) : différents dispositifs sont regroupés selon deux types de contenus : les dispositifs portant sur les conditions préalables à la scolarisation et les dispositifs portant sur l'accompagnement de la scolarité. Pour comprendre le fondement de cette distinction, un rapide détour sur la façon dont ce chercheur envisage le processus qui guide le déroulement de la scolarité des élèves paraît nécessaire. On explicitera successivement les 4 phases de ce processus pour ensuite montrer comment les dispositifs d'accompagnement scolaire peuvent s'y inscrire.

4-1-1 D'après les travaux antérieurs

D'après D. Glasman (p.105-106), "la scolarisation suppose que des conditions préalables soient remplies, en termes d'éducation de l'enfant, de socialisation, de capacités d'expression. L'instance familiale s'en charge, dans le but implicite ou explicite, de rendre la scolarité possible". La mise en œuvre de ces conditions préalables correspond à la phase 1 de ce que D. Glasman nomme le procès de scolarisation :

Tableau II.25 : Procès de scolarisation

Phases	1	2	3	4
Instance	Famille	Ecole	Famille	Ecole
Statut de l'objet du procès	Enfant	Elève	Enfant-Elève	Elève
Actes	Conditions préalables (éducation, socialisation, expression...)	Apprentissages, socialisation large	Accompagnement (aide pour les devoirs, rattrapage, cours particuliers)	Sanction

Source : Glasman D. (1992a), p. 106.

La phase 2 correspond aux activités réalisées à l'école telles que la transmission des connaissances, les apprentissages et l'inculcation de "valeurs communes dans une visée de socialisation".

La phase 3 représente le relais entrepris par la famille "pour l'accompagnement scolaire de l'enfant exerçant son métier d'élève" (devoirs, récitation des leçons, cours particuliers...).

La phase 4 correspond à celle de la sanction énoncée par l'école (redoublement, décision d'orientation). Et c'est pour satisfaire à cette phase 4 que les élèves ou leur famille investissent de façon plus ou moins intense lors des 3 phases précédemment décrites.

Il nous faut préciser ici, comme le fait l'auteur, que ce schéma est "logique et non chronologique", en ce sens que les conditions préalables, notamment, ne sont pas à satisfaire uniquement avant l'entrée à l'école mais doivent être reconsidérées tout au long du cursus scolaire.

Toujours selon D. Glasman (p.113), "certains enfants ne bénéficiant dans leur famille ni des conditions préalables ni de l'accompagnement nécessaire, de nouveaux acteurs [...] vont se proposer pour les assurer". Son analyse du soutien scolaire le conduit à proposer une distinction de ces dispositifs selon deux axes représentatifs de leur contenu :

- i) Le premier axe regroupe les dispositifs qui se situent dans la phase 1 du procès de scolarisation, la phase des conditions préalables à la réussite scolaire ; ils s'adressent aux enfants. Ces dispositifs recherchent avant tout à intervenir sur l'environnement social et culturel et le développement de la personnalité de l'enfant. L'ensemble des activités proposées ne présente pas un caractère seulement scolaire.
- ii) Le second axe regroupe des dispositifs qui se situent dans la phase 3 du procès de scolarisation, la phase de l'accompagnement de la scolarité. Ces dispositifs accordent une place primordiale aux activités de nature scolaire (aide aux devoirs, exercices d'entraînement de type scolaire...); ils s'adressent aux élèves.

4-1-2 Conditions préalables à la scolarisation ou aide strictement scolaire

A partir des données dont nous disposons, il apparaît intéressant d'opérationnaliser cette distinction et ainsi répartir les 49 dispositifs. Le problème qui se pose est celui du choix des éléments factuels à considérer : à partir de quel critère va-t-on conclure que dispositif se situe dans la phase 1 du procès de scolarisation ou dans la phase 3 ? L'analyse des objectifs et des contenus cités par les responsables ne nous apparaît pas satisfaisante et ce pour deux raisons : i) leurs propos peuvent relever d'un discours de principe, identiques à ceux tenus en direction des financeurs ou des parents. Par exemple, les AEPS sont financées seulement lorsque l'aide aux devoirs occupe une place minimale dans le temps de séances. ii) la pression exercée par les usagers (élèves et parents) en matière d'aide scolaire

strictement dite peut aboutir à transformer un dispositif qui dans ses principes se situe dans la phase 1 en un dispositif se situant dans la phase 3.

Pour juger de la logique d'action de chacun des dispositifs, nous proposons alors de nous baser sur des éléments factuels tels que les activités effectivement réalisées pendant les séances, déclarées par les intervenants. Une importance particulière pourra être accordée en premier lieu à la nature des activités proposées. Si ces activités sont de nature scolaire uniquement (devoirs et exercices d'entraînement par exemple), le dispositif sera classé dans la phase 3 du procès de scolarisation. Dans la mesure où plusieurs types d'activités sont proposés, il conviendra dans un second temps de juger de l'importance du temps consacré aux activités non directement scolaires pendant les séances. On pourrait alors s'appuyer sur la proportion de temps accordée aux activités de nature non directement scolaire (en moyenne 30% du temps de séance). Cependant, ce procédé ne tient pas compte du temps hebdomadaire total d'accompagnement scolaire. Concrètement, on peut imaginer un dispositif qui propose deux heures d'accompagnement scolaire hebdomadaire : si celui-ci consacre moins de 70%, c'est-à-dire moins de 85 minutes, du temps de séance à l'aide aux devoirs, ce sont alors seulement 35 minutes hebdomadaires qui peuvent être imparties aux autres activités. Peut-on admettre qu'une demie-heure hebdomadaire d'activités non directement scolaire constitue une ouverture culturelle ou permette la mise en place des conditions préalables à la scolarité ? Pour mieux prendre en compte le temps total d'accompagnement scolaire, on peut examiner le temps moyen accordé à l'aide à la réalisation des devoirs qui se définit comme le produit de la proportion moyenne du temps d'aide aux devoirs accordé par dispositif et du temps hebdomadaire total d'accompagnement scolaire par dispositif (exemple : $0,80 * 120 \text{ minutes} = 96 \text{ minutes hebdomadaires}$). Le temps moyen restant pour les autres activités s'obtient par soustraction (exemple : $120 \text{ minutes} - 96 \text{ minutes} = 26 \text{ minutes hebdomadaires}$). Sachant que le temps moyen hebdomadaire accordé aux activités de nature non directement scolaire est de 75 minutes, on pourra considérer que les dispositifs se situant en dessous de ce seuil n'accordent pas une importance première à ce type de contenu, sauf dans les cas où ce temps est supérieur à celui accordé aux activités de nature scolaire. Le tableau ci-après recense les activités offertes dans chaque dispositif, d'après les réponses des intervenants, et une estimation du temps qui leur est consacré. L'examen du contenu des dispositifs nous permettra alors de valider empiriquement la distinction proposée par D. Glasman. Nous proposons également, pour information, la liste des objectifs cités par les responsables des dispositifs.

Tableau II.26 : Liste des activités et temps hebdomadaire consacré aux différentes activités pour chacun des dispositifs

Identifiant	Objectifs cités	Activités proposées	Tps hebd. Consacré à l'aide aux devoirs	Tps hebd. Restant pour les autres activités	Phase du procès de scolarisation
2111002	Proposer une aide scolaire	Aide aux devoirs + lecture + sorties culturelles	335 minutes	25 minutes	3
2111003	Lutter contre l'échec scolaire Apporter un environnement favorable à l'acquisition des savoirs	Aide aux devoirs + activités ludiques	135 minutes	45 minutes	3
2111004	Lutter contre l'échec scolaire	Aide aux devoirs + activités ludiques	120 minutes	60 minutes	3
2111005	Doter les enfants d'outils méthodologiques Améliorer la réussite	Aide aux devoirs + activités ludiques	145 minutes	95 minutes	1
2111007	Améliorer la relation parent-enfant-enseignant Impliquer les parents dans la scolarité des enfants	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités manuelles et artistiques	320 minutes	160 minutes	1
2111008	Proposer un soutien pour les difficultés scolaires des enfants Impliquer les parents dans la scolarité des enfants	Aide aux devoirs + activités ludiques	290 minutes	70 minutes	3
2111010	Améliorer la réussite Impliquer les parents dans la scolarité des enfants	Aide aux devoirs + activités ludiques	290 minutes	70 minutes	3
2111012	Améliorer la réussite Apporter un environnement favorable à l'acquisition des savoirs	Aide aux devoirs + activités ludiques	300 minutes	0 minute	3
2111013	Améliorer la réussite Apporter un environnement favorable à l'acquisition des savoirs	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités sportives + activités manuelles et artistiques	48 minutes	12 minutes	3
2111014	Proposer une aide aux devoirs Proposer une aide dans des matières spécifiques	Aide aux devoirs + activités ludiques	? (270)		3?
2111018	Proposer une aide aux devoirs Aider les enfants à s'exprimer oralement	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités manuelles et artistiques + informatique	? (240)		1?
2111020	Améliorer la réussite Impliquer les parents dans la scolarité des enfants	Aide aux devoirs + activités ludiques	245 minutes	116 minutes	1
2111021	Améliorer les compétences d'organisation des enfants Aider aux devoirs	Aide aux devoirs + activités scolaires + activités ludiques	185 minutes	115 minutes	1

2111024	Faire en sorte que l'enfant se sente mieux à l'école Doter les enfants en outils méthodologiques	Aide aux devoirs + activités ludiques + informatique	? (120)		3?
2111025	Proposer une aide à la scolarité pour les enfants défavorisés Impliquer les parents dans la scolarité des enfants	Aide aux devoirs + activités ludiques	? (360)		3?
2111027	Proposer une aide à la scolarité Aider les enfants dans leurs problèmes relationnels avec les familles	Aide aux devoirs + sorties culturelles	? (60)		3?
2111028	Proposer une aide aux devoirs Recréer le lien social	Aide aux devoirs	? (180)		3?
2111029	Proposer une aide à la scolarité pour les enfants défavorisés Apporter un soutien moral aux enfants défavorisés	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités manuelles et artistiques + sorties culturelles	95 minutes	25 minutes	3
2111032	Faire en sorte que l'enfant se sente mieux à l'école Aider à la scolarité	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités de lecture	? (360)		1?
2111033	Améliorer la réussite Mettre en confiance les élèves	Aide aux devoirs	50 minutes	10 minutes	3
2121022	Donner le plaisir de travailler Améliorer la relation parent-enfant-enseignant	Aide aux devoirs	240 minutes	0 minute	3
2121030	Soulager les parents en difficulté, aider les familles	Aide aux devoirs + activités ludiques	95 minutes	25 minutes	3
2121093	Apporter un environnement favorable à l'acquisition des savoirs Doter les enfants en outils méthodologiques	Aide aux devoirs + activités ludiques + informatique	80 minutes	40 minutes	3
2131088	Apporter un environnement favorable à l'acquisition des savoirs Aider aux devoirs	Aide aux devoirs + activités ludiques	240 minutes	60 minutes	3
2131089	Lutter contre l'échec scolaire Proposer une aide individualisée pour les enfants en difficulté	Aide aux devoirs + activités ludiques	260 minutes	40 minutes	3
2131090	Proposer une aide scolaire pour les enfants défavorisés Développer les apports culturels	Aide aux devoirs + activités sportives + activités manuelles et artistiques	145 minutes	95 minutes	1
2131091	Apporter un environnement favorable à l'acquisition des savoirs Proposer un accompagnement et un suivi du travail	Aide aux devoirs	145 minutes	35 minutes	3
2131092	Aider aux devoirs Développer l'autonomie des enfants	Aide aux devoirs + activités ludiques	240 minutes	60 minutes	3

2131094	Apporter un environnement favorable à l'acquisition des savoirs Favoriser le travail en groupe	Aide aux devoirs + lecture + activités scolaires	170 minutes	70 minutes	3
2131095	Doter les enfants en outils méthodologiques Aider les enfants à s'exprimer oralement	Aide aux devoirs + lecture + activités scolaires	90 minutes	90 minutes	3
5811031	Doter les enfants en outils méthodologiques Développer les apports culturels	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités sportives + activités manuelles et artistiques + informatique	240 minutes	360 minutes	1
5811034	Accueillir et écouter les enfants en difficultés Impliquer les parents dans le suivi de la scolarité	Aide aux devoirs	120 minutes	0 minute	3
5811036	Apporter un environnement favorable à l'acquisition des savoirs Soulager les parents en difficultés	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités sportives + activités manuelles et artistiques	130 minutes	50 minutes	3
5811039	Accueillir et écouter les enfants en difficultés Aider aux devoirs	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités sportives + activités manuelles et artistiques	215 minutes	145 minutes	1
5811040	Soulager les parents en difficultés Proposer une aide scolaire	Aide aux devoirs + activités ludiques	? (180)		1?
5811041	Proposer une aide scolaire Favoriser l'épanouissement des enfants	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités sportives	? (480)		1?
5811042	Accueillir et écouter les enfants en difficultés Impliquer les parents dans la scolarité	Aide aux devoirs + activités ludiques	290 minutes	70 minutes	3
5821035	Améliorer les compétences d'organisation des enfants Réexpliquer les leçons (travail de répétiteur)	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités manuelles et artistiques	240 minutes	60 minutes	3
5821044	Amélioration de la relation parent-enfant-enseignant	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités manuelles et artistiques	145 minutes	95 minutes	1
5821046	Doter les enfants en outils méthodologiques Accueillir et écouter les enfants en difficultés Aider à la scolarité	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités culturelles	70 minutes	110 minutes	1
5831043	Proposer une aide individualisée pour les enfants en difficulté Favoriser l'égalité des chances	Aide aux devoirs + activités de lecture	85 minutes	35 minutes	3
7121078	Aider aux devoirs Doter les enfants en outils méthodologiques	Aide aux devoirs + activités ludiques	70 minutes	50 minutes	3
7121081	Aider à la scolarité des enfants défavorisés Impliquer les parents dans la scolarité	Aide aux devoirs + activités ludiques	170 minutes	70 minutes	3

7121082	Socialiser et intégrer l'enfant Aider à la scolarité		Aide aux devoirs + activités ludiques + activités sportives	215 minutes	145 minutes	1
7131079	Apporter un environnement favorable à l'acquisition des savoirs	favorable	Aide aux devoirs + activités ludiques + activités manuelles et artistiques	215 minutes	145 minutes	1
7131083	Apporter un environnement favorable à l'acquisition des savoirs Aider à la scolarité	favorable	Aide aux devoirs + lecture + activités scolaires	190 minutes	50 minutes	3
7131084	Aider aux devoirs Développer l'autonomie des enfants		Aide aux devoirs + lecture + activités manuelles et artistiques	145 minutes	95 minutes	1
7131086	Aménager le rythme de la journée de l'enfant Développer les apports culturels		Aide aux devoirs + activités ludiques + activités sportives + informatique	180 minutes	180 minutes	1
7141080	Proposer un accompagnement et un suivi dans le travail Doter les enfants en outils méthodologiques		Aide aux devoirs + activités ludiques	140 minutes	40 minutes	3

Note : certains questionnaires étaient insuffisamment complétés pour procéder aux différentes estimations. Dans ce cas, les chiffres entre parenthèses correspondent au temps hebdomadaire d'accompagnement scolaire offert et la phase du procès de scolarisation dans laquelle les dispositifs sont classés est suivie d'un point d'interrogation.

Ce tableau nous permet de révéler que 13 dispositifs offrent aux élèves des activités diversifiées et se situent donc du côté des conditions préalables à la réussite scolaire (phase 1). Par exemple, le dispositif numéroté 2111005 consacre plus d'une heure et demie par semaine à des activités non scolaires. Vingt-sept dispositifs privilégient une aide strictement scolaire (phase 3) : le dispositif numéroté 2111012 en constitue un bon exemple puisqu'il consacre la totalité du temps disponible à l'aide à la réalisation des devoirs. Neuf dispositifs n'ont pas pu être classés immédiatement faute d'informations concernant la durée des différentes activités proposées. Nos entretiens avec les responsables nous laissent penser, mais de façon tout à fait subjective, que 5 dispositifs se situeraient dans la logique de la phase 3 (ce qui porte le total à 32) et 4 dispositifs se situeraient dans la logique de la phase 1 (au total 17 sur 49)⁶⁶.

On remarquera finalement que les dispositifs se situant du côté de la phase 3 du procès de scolarisation sont les plus nombreux : ils représentent les deux tiers des dispositifs. On pourrait penser, comme on l'a vu dans la première partie de ce travail, que le fonctionnement des AEPS fournit l'illustration parfaite des dispositifs cherchant à agir du côté des conditions préalables nécessaires à la réussite scolaire. En effet, "l'étiquette" AEPS est accordée par le fonds d'action social dans la mesure où l'aide apportée aux devoirs ne constitue pas l'activité principale des dispositifs. D. Glasman (1992a) cite à ce propos l'exemple d'un dispositif ayant demandé le financement d'un cycle AEPS. La réponse du FAS fut positive mais assortie de la remarque suivante : "La place accordée au soutien scolaire (50% de l'horaire) est peut-être excessive par rapport à ce qui doit caractériser les AEPS, à savoir, meilleure connaissance de l'environnement et ateliers d'expression sous toutes ses formes"⁶⁷. Ici, deux remarques s'imposent :

i) Dans 45 dispositifs sur 49, le temps consacré à l'aide aux devoirs dépasse 50% du temps de séances. Si l'on considère les 13 dispositifs étiquetés AEPS, 7 accordent plus de 80% du temps de séances à l'aide aux devoirs et aucun n'est en deçà de ce seuil de 50%. Sachant qu'en moyenne la durée d'une séance des AEPS de notre échantillon est environ de 85 minutes, ces AEPS devraient consacrer entre 40 et 45 minutes par séance à l'aide aux devoirs. Même en ayant fixé un seuil maximal de 75 minutes hebdomadaires d'aide aux devoirs pour déclarer que les dispositifs d'accompagnement scolaire s'inscrivent dans la phase 1, les résultats sont partagés : seulement 6 AEPS sur 13 sont effectivement classées dans la phase 1.

⁶⁶ Cela dit, l'absence d'informations sur ces 9 dispositifs ne limitera pas l'analyse de l'efficacité pédagogique de l'accompagnement scolaire car il s'agit de ceux pour lesquels nous ne disposons ni des informations concernant le travail des intervenants ni des informations concernant les élèves qui les fréquentent. Ces dispositifs seront donc retirés de l'analyse ultérieurement.

⁶⁷ Touil A.N. (1989), cité par Glasman (1992a).

ii) Concernant la nature des activités proposées, on n'observe pas systématiquement de différence entre la nature des activités proposées par certaines AEPS et la nature des activités proposées par d'autres dispositifs. On pense notamment aux activités ludiques que l'on retrouve dans 35 dispositifs.

Il ne s'agit pas ici de faire le procès des AEPS ou même du processus d'accréditation par le FAS de ces dispositifs. Mais ces données confirment qu'entre les discours et les faits, la marge peut être importante, notamment parce que la demande des élèves (et peut-être davantage des parents) porte avant tout sur l'aide à la réalisation des devoirs : "ce n'est pas beaucoup car quand on n'a deux jours on pouvait faire tous les devoirs et là on peut faire que les plus difficiles" (propos d'un élève fréquentant un dispositif AEPS qui a réduit la fréquence des séances de deux à un jour hebdomadaire, cité par Glasman, 1998b).

4-2 quelle relation entre contenu des dispositifs et choix pédagogiques ?

A ce stade de la recherche, nous avons identifié deux types de dispositifs d'accompagnement scolaire qui se distinguent par le contenu des séances : les dispositifs portant plutôt sur les conditions préalables à la scolarisation et les dispositifs portant plutôt sur une aide strictement scolaire. On peut alors supposer que les choix pédagogiques effectués par les responsables vont être différents selon ces contenus. Nous posons l'hypothèse que ces différences peuvent intervenir principalement à deux niveaux : celui des caractéristiques des intervenants et celui des modalités concrètes d'organisation pédagogique. On peut par exemple penser que les profils des intervenants seront différents selon le contenu : un dispositif se situant du côté des conditions préalables à la réussite, en offrant une ouverture culturelle aux élèves ou des activités de socialisation, aura peut-être davantage recours à des intervenants qualifiés dans ce domaine tels que des animateurs socioculturels. En terme d'organisation pédagogique, on peut supposer que les dispositifs se situant du côté de l'aide strictement scolaire vont davantage chercher à individualiser autant que possible leur action.

Le tableau de la page suivante nous permet de visualiser concrètement les différences de fonctionnement observées entre les deux types de dispositifs d'accompagnement scolaire identifiés. Selon qu'elles se situent du côté des conditions préalables à la réussite scolaire ou du côté de l'aide strictement scolaire, les dispositifs d'accompagnement scolaire recouvrent effectivement des configurations différentes :

Tableau II.27 : Organisation pédagogique révélée
des dispositifs d'accompagnement scolaire selon leur logique d'action

Eléments de configuration	Phase 1 (N=17)	Phase 3 (N=32)
Données générales		
Lieux d'action	41,2% des dispositifs prennent place dans les écoles	45,2% des dispositifs prennent place dans les écoles. Seulement 2 se déroulent chez les bénévoles
Organismes responsables	Tous sauf des associations	Associations et écoles particulièrement représentées
Nombre de financeurs*	En moyenne = 2,7	En moyenne = 1,7
Coût unitaire famille	En moyenne = 395,7 F	En moyenne = 267,2 F
Années d'existence du dispositif*	En moyenne = 10 ans	En moyenne = 6 ans
Intensité de la relation avec les familles	En moyenne = 5,71	En moyenne = 4,84
Caractéristiques des responsables		
Diplômes des responsables	11,8% ont un niveau de diplôme inférieur au bac	16,2% ont un niveau de diplôme inférieur au bac
Ancienneté des responsables*	En moyenne = 7 ans	En moyenne = 4 ans
Formation des responsables*	47,1% sont formés	12,9% sont formés
Activités principales des responsables	66,6% exercent une activité en relation avec l'enfant et 33,3% avec l'élève	46,7% exercent une activité en relation avec l'enfant et 33,3% avec l'élève
Caractéristiques des intervenants		
Statut des intervenants	2,1% de bénévoles, tous les autres ont un contrat de travail	35,6% de bénévoles
Age des intervenants*	En moyenne = 29 ans	En moyenne = 40,5 ans
Diplômes des intervenants	23,4% ont un niveau inférieur au bac	15,4% ont un niveau inférieur au bac
Formation des intervenants	36,4% sont formés	14,4% sont formés
Ancienneté des intervenants	Légèrement supérieur à 2 ans	Légèrement supérieur à 3 ans
Activités principales des intervenants*	19,5% exercent une activité en relation avec l'élève et 44,5% avec l'enfant	43,6% exercent une activité en relation avec l'élève et 8,8% avec l'enfant
Organisation pédagogique		
Fréquence des séances*	88,2% des dispositifs proposent 4 séances	48,4% des dispositifs proposent 4 séances
Taux d'encadrement des élèves*	7,4 élèves par intervenant	5,9 élèves par intervenant
Stabilité des intervenants auprès des élèves	Près des deux tiers proposent une stabilité	27% proposent une stabilité
Autonomie des intervenants	Peu d'autonomie	Pas de conclusion possible
Nb total d'intervenants	127	194
. moyenne par dispositif	7,5	6,3
Nb total d'élèves accueillis	777	759
. moyenne par dispositif	55,5	26,2

Les rubriques notées * sont celles pour lesquelles on note une différence significative (t de Student ou Khi2) dans les choix opérés en terme d'organisation pédagogique.

Concernant les caractéristiques des intervenants, on remarque :

i) *une différence d'âge très significative* : les intervenants des dispositifs de la phase 1 sont en moyenne de dix ans et demi plus jeunes que les intervenants en phase 3.

ii) *des activités professionnelles principales différenciées* : on note une majorité relative d'intervenants (44,5%) en phase 1 dont l'activité principale relève de l'animation socioculturelle, de la direction de centres sociaux ou de centre de loisirs... Du côté de la phase 3, on rencontre plutôt des intervenants (43,6%) dont l'activité principale est liée à l'enseignement ; ce sont essentiellement des aides éducateurs et des enseignants (retraités ou en activité).

iii) *des statuts distincts* : Seulement 2,1% des intervenants en phase 1 sont bénévoles. On comprendra en creux que les 98% restant bénéficient d'un contrat de travail et perçoivent en conséquence une rémunération. Du côté de la phase 3, ce sont plus d'un tiers des intervenants qui sont bénévoles. Ceci peut être lié au fait que les dispositifs en phase 3 sont significativement moins financés (en considérant le nombre de financeurs) que les dispositifs en phase 1.

Concernant les modalités concrètes d'organisation :

i) *des possibilités de fréquentation inégales* : les dispositifs en phase 1 se distinguent de ceux en phase 3 par la fréquence hebdomadaire des séances proposées aux élèves. Précisément, on compte 90% des dispositifs en phase 1 qui proposent 4 séances hebdomadaires contre moins de 50% des dispositifs en phase 3.

ii) *des taux d'encadrement différents* : le taux d'encadrement apparaît significativement plus faible au sein des dispositifs de la phase 3 (5,9 élèves par intervenant en moyenne) qu'au sein des dispositifs de la phase 1 (7,4 élèves par intervenant). Ceci peut être lié au fait, qu'en phase 1, on propose davantage d'activités favorisant la socialisation qui peut difficilement constituer un objectif lorsque les élèves sont peu nombreux voire seuls. La notion d'individualisation est donc davantage présente en phase 3.

iii) *une stabilité des intervenants inégale* : les intervenants en phase 1 sont beaucoup plus stables face aux élèves que les intervenants en phase 3. En d'autres termes, près des deux tiers des dispositifs en phase 1 proposent aux élèves le même intervenant toute l'année. Ne sont dans ce cas qu'un quart des dispositifs en phase 3.

Les modalités pédagogiques ne sont cependant pas toujours diamétralement opposées entre les deux types de dispositifs. Par exemple, on n'observe pas de réelle différence entre l'ancienneté des intervenants en phase 1 (2 ans en moyenne) et celle des intervenants en phase 3 (3 ans en moyenne). Les intervenants en phase 1 ne sont pas particulièrement plus diplômés que ceux agissant en phase 3. Enfin, la différence observée entre les coûts unitaires estimés par famille n'est pas jugée significative (test de Student).

La différenciation des dispositifs d'accompagnement scolaire selon leur contenu nous apparaît en définitive pertinente puisqu'elle met en évidence des configurations particulières en terme de caractéristiques des intervenants et de modalités concrètes d'organisation pédagogique. Il est néanmoins possible d'aller plus loin dans la différenciation des dispositifs: si les configurations diffèrent entre ces deux types de dispositifs, il est possible qu'elles diffèrent également à l'intérieur d'un même type de dispositifs. Nous nous attacherons à différencier les dispositifs de la phase 1 et ceux de la phase 3 en fonction de deux critères principaux : le lieu où est implanté le dispositif et les profils des intervenants caractérisés par leur activité principale. Par ailleurs, nous chercherons à étudier les particularités susceptibles d'exister entre chacun des types de dispositifs ainsi construits en termes de modalités d'organisation pédagogique : la fréquence hebdomadaire des séances proposées aux élèves, le taux d'encadrement ou encore la rotation des intervenants auprès des élèves.

4-3 Différenciation des dispositifs portant sur les conditions préalables à la scolarisation

Parmi les dispositifs portant sur les conditions préalables à la scolarisation (phase 1), on distingue ceux qui prennent place à l'école de ceux implantés en dehors de l'école, respectivement au nombre de 7 et de 10.

. Les dispositifs à l'école :

Pour trois de ces dispositifs, ce sont des enseignants qui interviennent auprès des élèves en dehors des horaires scolaires. Ces dispositifs sont à l'initiative d'un établissement scolaire.

Pour les quatre autres dispositifs, les intervenants présentent des profils hétérogènes, aucun n'a de qualification professionnelle orientée vers l'enseignement. Ces dispositifs sont implantés dans des écoles mais sont, dans 3 cas sur 4, à l'initiative d'une association ou d'un organisme extérieur à l'école.

. Les dispositifs hors école :

Pour les 10 dispositifs concernés, cinq font essentiellement appel à des animateurs socioculturels pour intervenir auprès des élèves. Si les autres dispositifs ont recours à des intervenants de profils hétérogènes, leur responsable est le plus souvent lui-même animateur socioculturel ou plus largement professionnel du secteur social.

Quel que soit le lieu de l'action ou le profil des intervenants, le nombre de séances hebdomadaires est quasi invariable, en l'occurrence 15 dispositifs sur 17 proposent 4 séances hebdomadaires. En revanche, le taux d'encadrement, lui, varie selon le lieu de l'action. Il est beaucoup plus faible au sein des dispositifs hors école (en moyenne égal à 5,6 élèves par intervenant) qu'au sein des dispositifs à l'école (en moyenne 10,9 élèves par intervenant). Ceci remet donc en cause les observations précédemment effectuées. En effet, nous avons observé que les dispositifs de la phase 3 semblaient privilégier une certaine individualisation de leur action. Or, sur ce plan, les dispositifs hors école de la phase 1 ne se distinguent finalement pas de ceux de la phase 3. Le taux d'encadrement ne s'avère donc pas être une modalité pédagogique représentative des contenus des dispositifs. Enfin, concernant la stabilité des intervenants face aux élèves, quel que soit le lieu de l'action, les élèves fréquentant un dispositif de la phase 1 travaillent le plus souvent avec le même intervenant : 70,4% des intervenants hors école et 68,4% des intervenants à l'école ont déclaré que les élèves travaillent toujours avec le même intervenant.

4-4 Différenciation des dispositifs portant sur l'aide scolaire

Les dispositifs portant sur l'aide strictement scolaire (phase 3) se distinguent également très nettement à partir du lieu de l'action.

. Les dispositifs à l'école :

Au nombre de 14, ces dispositifs ont essentiellement recours à des aides éducateurs pour intervenir auprès des élèves ; c'est le cas de 9 dispositifs. Ceux-ci se répartissent en deux sous catégories : ceux qui proposent 1 à 2 séances hebdomadaires (4 dispositifs) et ceux qui proposent 3 à 4 séances hebdomadaires (5 dispositifs).

Les 6 dispositifs restants font appel à des intervenants de profils hétérogènes et tous, excepté 1, proposent 4 séances hebdomadaires.

. Les dispositifs hors école :

Au nombre de 18, on distingue particulièrement les dispositifs qui ont recours à des personnes retraitées bénévoles pour l'intervention auprès des élèves (9 dispositifs

sont dans ce cas). Ce sont particulièrement des dispositifs à l'initiative de petites associations souvent non subventionnées.

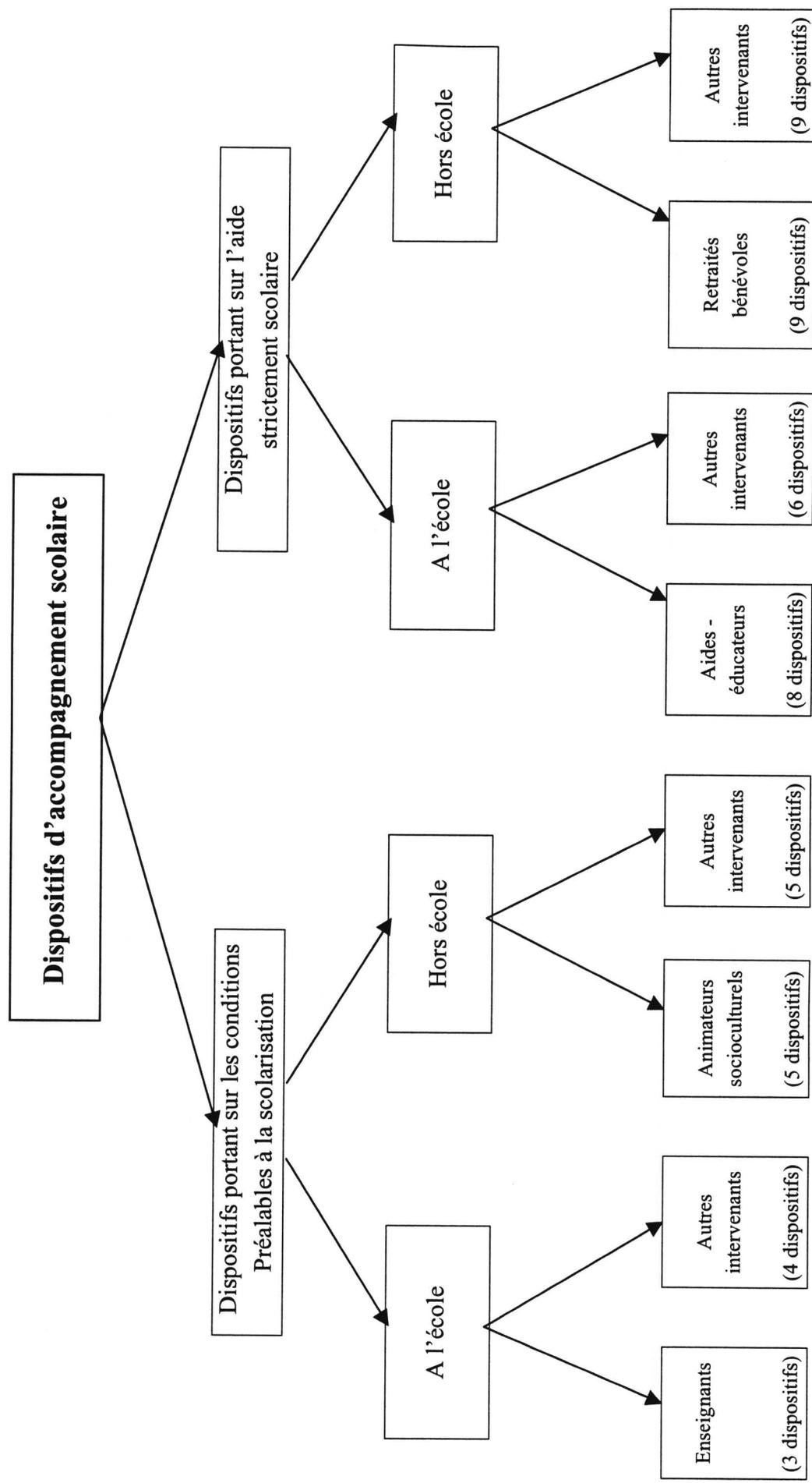
Les autres dispositifs ont quant à eux recours à des intervenants de profils hétérogènes.

Quel que soit le lieu de l'action ou le profil des intervenants, la fréquence hebdomadaire des séances proposées aux élèves apparaît très variable, allant pour toutes les configurations de 1 à 4 séances hebdomadaires. On notera néanmoins que les dispositifs hors école ayant recours à des retraités et des bénévoles se caractérisent par une fréquence hebdomadaire d'intervention relativement faible : 5 dispositifs sur 9 proposent une seule séance hebdomadaire. Concernant le taux d'encadrement, il vaut en moyenne 4,84 élèves par intervenant pour les dispositifs hors école. Le taux d'encadrement des dispositifs à l'école est légèrement supérieur : 7,0 élèves par intervenant. A y regarder de plus près, on observera que les dispositifs dans lesquels interviennent des retraités et des bénévoles se distinguent à nouveau des autres types de dispositifs en matière d'importance accordée à l'individualisation de l'action : aucun des 7 dispositifs pour lesquels on dispose de l'information ne révèle un taux d'encadrement supérieur à 4 élèves par intervenant. En moyenne, chaque intervenant de ces dispositifs encadre 3 élèves.

Comparativement aux dispositifs portant sur les conditions préalables à la scolarisation, ceux qui sont centrés sur l'aide strictement scolaire offrent une rotation des intervenants auprès des élèves plus importante. Ceci est particulièrement manifeste pour les dispositifs à l'école où 79,6% des intervenants déclarent que les élèves ne travaillent pas toujours avec le même intervenant. Sachant que dans ce cas, les intervenants sont majoritairement des aides éducateurs, c'est-à-dire des personnels en poste dans l'établissement scolaire, on peut penser que ce mode de fonctionnement relève d'un choix d'organisation pédagogique et non d'une contrainte de gestion du personnel. Lorsque l'on considère les réponses agrégées au niveau de chaque dispositif, il apparaît que, sur les 14 dispositifs à l'école, 12 choisissent de ne pas confronter les élèves toujours au même intervenant. Pour les dispositifs hors école, les déclarations des intervenants sont plus partagées : ils sont 60,5% à déclarer que les élèves travaillent avec des intervenants différents, contre 39,5% qui déclarent que les élèves travaillent toujours avec le même. L'analyse par dispositif nous permet d'observer que ceux faisant appel à des retraités bénévoles offrent davantage de stabilité (5 dispositifs sur 7) que les dispositifs qui ont recours à d'autres types d'intervenants (3 sur 6).

Le schéma de la page suivante résume les types de dispositifs identifiés au regard de leur contenu, du lieu d'implantation et du profil de leurs intervenants.

Schéma II.1 : typologie de dispositifs d'accompagnement scolaire



Conclusion

De ce premier chapitre, nous pouvons retenir quelques éléments essentiels permettant de comprendre la structuration des dispositifs d'accompagnement scolaire.

Les dispositifs d'accompagnement scolaire apparaissent finalement peu variés en terme de contenu des séances. Si l'ensemble des dispositifs propose une aide à la réalisation des devoirs ou plus largement une aide à l'accomplissement du métier d'élève, les activités de nature culturelle sont relativement marginales. Seulement un tiers des dispositifs (17/49) a été identifié comme mettant l'accent sur des activités autres que l'aide strictement scolaire. Il faut en outre garder à l'esprit que nous incorporons, au sein de ces autres activités, les activités ludiques (jeux)⁶⁸ qui ne constituent pas nécessairement une ouverture culturelle. Nous avons défini ces dispositifs comme mettant l'accent sur les conditions préalables à la scolarisation, même si une part importante de leur contenu reste consacré à l'aide à la réalisation des devoirs.

Par ailleurs, si l'on considère les relations avec les familles des élèves accueillis, autre élément du contenu des dispositifs d'accompagnement scolaire, dans la majorité des cas, les relations dispositif-famille ne sont que très peu développées. Sur ce plan, on ne peut pas affirmer que les politiques diffèrent réellement d'un dispositif à un autre.

En revanche, les formes sous lesquelles se déclinent les dispositifs d'accompagnement scolaire apparaissent quant à elles très variables. Que l'on examine les profils des intervenants ou les modalités concrètes d'organisation pédagogique (temps hebdomadaire d'accompagnement scolaire, modalités de groupement d'élèves, taux d'encadrement...), aucun dispositif ne semble organisé de la même façon.

Des tendances ont néanmoins pu être dégagées. Ainsi, tenant compte du contenu des séances, de leur lieu d'intervention et du profil des intervenants, huit types de dispositifs ont été distingués et permettent de fournir une image globale de la façon dont se structurent les dispositifs d'accompagnement scolaire. Il convient également de retenir que les modalités concrètes d'organisation pédagogique n'apparaissent pas spécifiquement liées au contenu, au lieu ou au profil des intervenants.

⁶⁸ Ces activités ludiques s'observent finalement dans la quasi totalité des dispositifs, de façon plus ou moins importante.

Chapitre 2

Les élèves de l'accompagnement scolaire

La question du public d'élèves en accompagnement scolaire, notamment celle de l'adéquation entre public visé et public accueilli, est en fait relativement peu documentée. Certes, on sait que ces élèves sont majoritairement issus de milieu populaire (Glasman, 1992a). Plus précisément, les élèves en situation difficile (Plassard et al., 1998 ; Piot, 1999), c'est-à-dire les enfants dont le père est inactif ou absent, ainsi que les enfants d'origine étrangère sont particulièrement représentés. Cela dit, si les élèves de condition sociale modeste fréquentent effectivement majoritairement l'accompagnement scolaire, c'est peut-être tout simplement en raison de son implantation massive dans les quartiers populaires (cf. graphique II.2, p. 82). Mais rien ne permet d'affirmer qu'au sein de ces quartiers ce sont effectivement les élèves les plus en difficulté scolaire et/ou sociale qui fréquentent l'accompagnement scolaire. La présence non systématique de critères d'admission et le principe affiché du volontariat des élèves renforcent l'idée qu'une utilisation détournée des dispositifs peut s'établir de la part de certains élèves ou que d'autres, peut-être les plus en difficulté, ne sont pas suffisamment incités à s'y rendre. Il apparaît alors utile d'instruire la question des caractéristiques de la fréquentation de l'accompagnement scolaire en comparant, au sein d'un échantillon large d'élèves qui ont tous potentiellement accès à des dispositifs d'accompagnement scolaire, ceux qui les fréquentent ou non.

I- Précisions sur l'échantillon

A partir de notre échantillon initial, composé de 2837 élèves de CE1 et 2873 élèves de CM1 (cf. partie 1, p. 70), nous ferons porter l'analyse du public d'élèves en accompagnement scolaire seulement sur les élèves susceptibles de répondre à l'offre présente : tous les élèves ont potentiellement accès à un dispositif. Nous avons donc sélectionné toutes les écoles dont au moins un élève fréquente un dispositif d'accompagnement scolaire, car nous en induisons que, près de ces écoles, existe un dispositif. De la sorte, notre échantillon d'élèves construit pour répondre à la question des modes d'éligibilité au sein des dispositifs est constitué de 1089 élèves de CE1 scolarisés dans 44 écoles (soit 71 classes) et 1064 élèves de CM1 scolarisés dans 45 écoles (soit 69 classes). Les caractéristiques principales des élèves de cet échantillon sont présentées ci-après :

1-1 Caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon

Tableau II.28 : Caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon d'élèves (en %)

Caractéristiques socio-démographiques	CE1	CM1
Sexe		
Filles	49,4	47,4
Nationalité		
Française	91,5	86,0
Autre européenne	0,4	0,8
Africaine	5,0	9,1
Autre	1,5	2,1
Inconnue	1,6	2,0
Taille de la fratrie		
Moyenne	1,8	1,9
PCS du père		
Agriculteur	2,6	2,1
Artisan / commerçant	9,9	7,5
Cadre	8,4	9,9
Profession intermédiaire	12,6	11,2
Employé	17,7	18,3
Ouvrier	30,7	29,3
Retraité / Sans emploi / absent	6,7	11,5
Profession inconnue	11,4	10,2
PCS de la mère		
Agricultrice	0,7	0,2
Artisane / commerçante	2,9	2,4
Cadre	3,6	5,3
Profession intermédiaire	10,5	11,5
Employée	30,8	30,5
Ouvrière	8,6	7,3
Retraîtée / Sans emploi / absente	36,3	37,4
Profession inconnue	6,6	5,4

Cet échantillon d'élèves apparaît hétérogène du point de vue d'un grand nombre de caractéristiques. On observe, par exemple, une répartition quasi équivalente de garçons et de filles. Les professions des parents sont également diversifiées. On notera cependant une faible proportion d'enfants d'agriculteurs ou d'agricultrices, ceci étant certainement lié au fait qu'à peine un quart des dispositifs est implanté en milieu rural. Inversement, les catégories sociales modestes sont très représentées dans la mesure où 53,1% des dispositifs se situent en milieu urbain et périurbain sensible. Sur le plan de la nationalité, la grande majorité des élèves est française et on compte plus d'élèves étrangers en CM1 qu'en CE1.

Encart n°2

Elèves étrangers et élèves français

La nationalité des élèves a été renseignée par leurs enseignants. Evidemment cette méthode est imparfaite car rien ne permet de s'assurer que les enseignants connaissent de façon certaine cette information. Il est probable qu'un élève français ait peu de chances de se voir octroyer, par exemple, la nationalité marocaine, mais pour un enfant français d'origine marocaine, ces chances sont probablement plus élevées.

Par ailleurs, les analyses statistiques qui seront conduites ultérieurement imposent des regroupements d'élèves, puisqu'elles ne peuvent porter sur des effectifs aussi restreints que composent par exemple les élèves d'autres nationalités européennes (italiens, espagnols...). Le choix opéré ici est de regrouper les élèves français et ceux d'autres nationalités européennes d'un côté et les élèves de nationalité africaine, autres (turcs, asiatique, ...) et inconnue d'un autre côté. Ce choix se justifie de deux façons. D'une part, les élèves français et ceux d'autres nationalités européennes ont en commun de faire partie de l'Europe. Nous entendons par-là l'Europe administrative et non l'Europe géographique. Les européens ne se distinguant pas par leur couleur de peau, c'est là le second argument : les discriminations envers les "étrangers" sont peut-être plus immédiates lorsque l'on se distingue par sa couleur de peau⁶⁹. Il est possible d'envisager, au moins dans une attitude de recherche, que les processus d'admission se fondent parfois sur ce critère de la couleur, sur un "déficit de faciès".

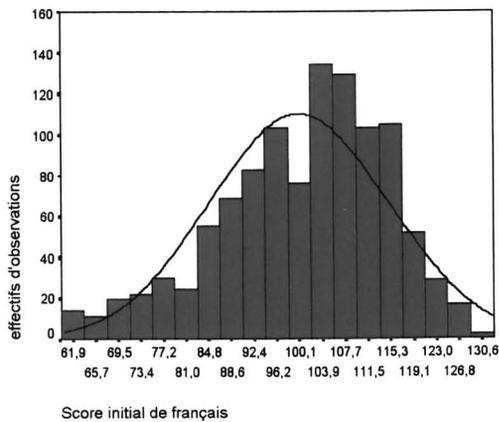
Finalement, les analyses portant sur les questions de nationalité seront conduites de façon dichotomique en opposant les élèves étrangers aux élèves français (il faut entendre européens, mais cette catégorie est composée pour plus de 99% d'élèves français).

⁶⁹ Sur le site www.sos-racisme.org, un rapport sur les discriminations indique que "ce sont essentiellement (et non uniquement !) les jeunes noirs et d'origine maghrébine qui sont touchés par ce problème". "Non uniquement" ne renvoie pas à des personnes d'autre couleur de peau mais à des personnes noires ou maghrébines plus âgées (des pères de familles notamment).

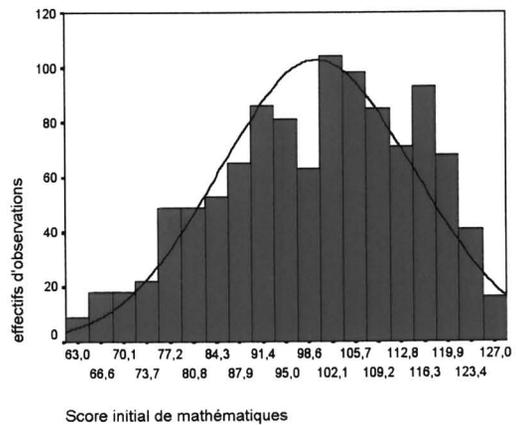
1-2 Caractéristiques scolaires de l'échantillon d'élèves

Les scores initiaux des élèves de CE1 et de CM1 en français et en mathématiques ont été standardisés et ramenés à une moyenne de 100 et un écart-type de 15. La normalité des 4 distributions a été testée et jugée significative par le test de Kolmogorov-Smirnov. Ces distributions sont présentées dans les quatre graphiques ci-après :

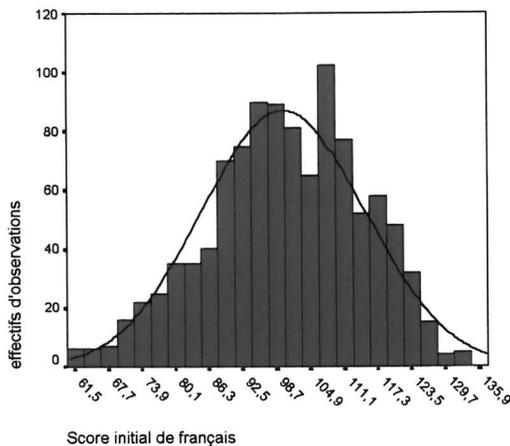
Graphique II.5 : Distribution des scores initiaux en français en CE1



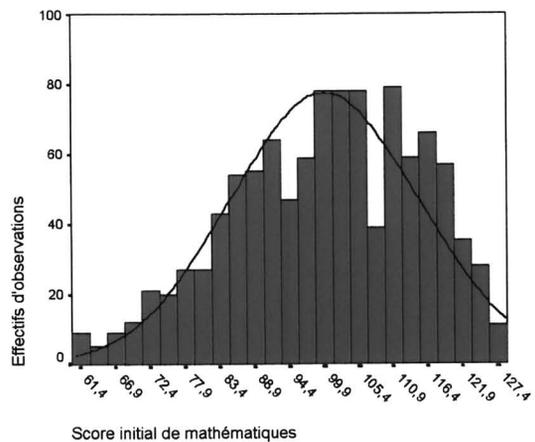
Graphique II.6 : Distribution des scores initiaux en mathématiques en CE1



Graphique II.7 : Distribution des scores initiaux en français en CM1



Graphique II.8 : Distribution des scores initiaux en mathématiques en CM1



A noter également que plus d'un quart des élèves de CM1 a redoublé au moins une fois. C'est le cas de 17,2% des élèves de CE1. Enfin, plus de la moitié des élèves (56,4% en CE1 et 51,1% en CM1) est scolarisée dans une commune urbaine ou périurbaine sensible. Un peu moins de 20% des élèves sont scolarisés en zone rurale.

Au sein de ces deux échantillons d'élèves tous potentiellement concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire, 152 élèves de CE1 (soit 14,0%) et 213 élèves de CM1 (soit 20,0%) étaient inscrits dans 38 dispositifs différents au cours de l'année scolaire 1999/2000⁷⁰. Les pages suivantes sont consacrées à l'examen des caractéristiques des élèves en accompagnement scolaire, notamment au regard de la question de l'adéquation entre le public visé et le public accueilli.

II- Les caractéristiques des élèves de l'accompagnement scolaire

D'après les déclarations des 38 responsables de dispositifs d'accompagnement scolaire que nous avons interrogés, nous avons pu réaliser une estimation de la répartition des élèves qui fréquentent ces dispositifs selon leur niveau scolaire :

Tableau II.29 : Effectifs des élèves accueillis au sein de 38 dispositifs d'accompagnement scolaire

Niveau de classe	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6°	5°	4°	3°	2nde	1 ^{ère}	Term	Total
Effectifs	167	183	205	284	246	41	37	26	8	0	0	0	1569

Au niveau de l'école élémentaire, plus les élèves avancent dans le cursus, plus ils sont concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire. Notamment, il semblerait que ces dispositifs touchent d'avantage les élèves de cycle 3 (CE2, CM1 et CM2) que les élèves de cycle 2 (CP, CE1 ; un seul dispositif accueille des élèves de grande section de maternelle). Les effectifs concernant les élèves de collège ou de lycée sont à prendre avec précaution dans la mesure où nous avons choisi de travailler uniquement sur les dispositifs qui accueillent des élèves de primaire. Dans les départements où a été menée l'enquête, il existe d'autres

⁷⁰ Nous n'avons pas pu identifier tous les élèves des 49 dispositifs participant à l'enquête. Dans certains cas, les responsables de dispositifs ont refusé de livrer les noms des élèves ; dans d'autres cas, ce sont les écoles qui ont refusé d'administrer les épreuves d'acquisitions de début et fin de période.

dispositifs spécifiquement orientés vers les élèves de l'enseignement secondaire mais qui n'ont pas été intégrés à l'analyse.

Par ailleurs, les 152 élèves de CE1 et 213 élèves de CM1 pour lesquels nous disposons d'informations (notamment leurs caractéristiques socio-démographiques et leur niveau scolaire en début et en fin d'année) représentent respectivement 83,1% et 75,0% des élèves de ces niveaux accueillis dans les dispositifs enquêtés.

2-1 Modes de désignation des élèves en accompagnement scolaire

De même que le cadre fonctionnel des dispositifs d'accompagnement est relativement fragile, le public visé par ces dispositifs, si l'on se réfère aux textes fondateurs, est loin d'être précisément défini. La Charte de l'accompagnement scolaire décrit les enfants visés comme *"ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire [...] qui se trouvent défavorisés socialement et culturellement. Dans ce cadre, une attention toute particulière sera portée aux enfants récemment arrivés en France."* Par ailleurs, en terme de niveaux scolaires, priorité doit être donnée aux *"moments charnières du parcours scolaire : les cycles des apprentissages, le passage dans le secondaire, l'orientation en troisième. Cependant, des actions pourront être envisagées auprès d'enfants en âge de fréquenter l'école maternelle pour pallier de graves difficultés linguistiques et culturelles"*. Dans le même ordre d'idée, la circulaire du 10 mai 1990 relative à la mise en place des AEPS spécifie que celles-ci *"concernent essentiellement, mais non exclusivement, les enfants étrangers ou d'origine étrangère"*. Cette circulaire précise, à l'article 1 "public visé", que ces dispositifs *"concernent les enfants de l'école élémentaire et du cycle d'observation du collège (6^{ème} – 5^{ème}) [...]. Les sites d'intervention se situeront prioritairement en ZEP, sans exclure les autres quartiers défavorisés"*. Ces deux supports nous renseignent donc d'une manière générale sur le profil d'élève visé par les dispositifs d'accompagnement scolaire : les élèves prioritairement en difficulté sociale et/ou en difficulté scolaire. Cela dit, on conviendra qu'une certaine liberté est accordée aux organisateurs de l'accompagnement scolaire pour définir quels sont les élèves susceptibles de bénéficier d'un dispositif. Chacun interprète-t-il de la même manière ce que recouvre le terme défavorisé ? En outre, si les difficultés sociales et scolaires se concentrent effectivement au sein des quartiers dits sensibles, il n'en reste pas moins que tous les élèves de ces quartiers n'ont pas forcément besoin de bénéficier de ces dispositifs.

Pour mieux comprendre le public visé par les dispositifs d'accompagnement scolaire, on peut également s'intéresser aux critères d'admission énoncés par les responsables. Leurs déclarations sont à ce sujet particulièrement éloquentes : les deux tiers d'entre eux disent ne se référer à aucun critère. En d'autres termes, dans ces dispositifs, tous les élèves semblent acceptés sauf par manque de place. En outre, demander à un élève non visé de céder sa place à un autre qui en aurait besoin est une démarche, certainement extrême⁷¹, qui n'a jamais été avouée par les responsables lors des entretiens. Il faut cependant nuancer ces propos car un tiers des responsables rencontrés cite des critères d'ordre scolaire, identifiés soit au moment de l'inscription au sein du dispositif, soit par concertation avec les enseignants. Par ailleurs, 24% citent des critères familiaux et 12% des critères comportementaux. De fait, si au sein des textes référents de l'accompagnement scolaire, le public visé se définit plutôt au travers des caractéristiques sociales et culturelles des enfants, sur le terrain, il semble que les difficultés scolaires soient prioritaires relativement aux difficultés sociales.

En l'absence de critères de sélection systématiquement définis, qui influence alors la participation des élèves aux dispositifs d'accompagnement scolaire ? D'après les déclarations des intervenants, on connaît, pour chaque élève de CE1 et de CM1, les personnes qui les ont incités à s'inscrire :

Tableau II.30 : Personnes ayant incité les élèves à fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire (déclarations des intervenants)

Personnes incitrices	CE1 (N=164)		CM1 (N=236)	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Parents	141	86,0	179	75,8
Enseignant	37	22,6	53	22,5
Elève lui-même	6	3,7	52	22,0
Ami de l'élève	1	0,6	12	5,1
Autres	2	1,2	2	0,8
Ne sait pas	1	0,6	18	7,6

⁷¹ Il ne nous appartient pas ici de juger les faits, mais on comprend évidemment qu'il est difficile d'exclure des élèves qui font certainement preuve de bonne volonté. On peut également envisager que le fait d'accepter des élèves de bon niveau scolaire ou de milieu social aisé participe de la "réputation" des dispositifs : meilleur climat et fonctionnement des séances, frein à l'étiquetage "dispositif pour élèves en difficulté"...

Les parents apparaissent être les principaux responsables de l'inscription des élèves dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, quel que soit le niveau de classe des élèves considérés. On notera néanmoins que près d'un quart des élèves (CM1 ou CE1) fréquente les dispositifs sur les conseils de leur enseignant. Concernant spécifiquement les élèves de CE1, la fréquentation d'un dispositif d'accompagnement scolaire relève d'une démarche des parents (86,0%), et/ ou d'une démarche des enseignants (22,6%). En revanche, il semble que pour près d'un quart des élèves de CM1, une démarche personnelle puisse être à l'origine de la fréquentation de ce type de dispositifs.

On peut confronter ces données à celles recueillies auprès des élèves de CM1 eux-mêmes. A la question "qui a voulu que tu viennes ici ?", les réponses des élèves de CM1 sont les suivantes :

Tableau II.31 : Personnes ayant incité les élèves à fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire (déclarations des élèves de CM1)

Personnes incitatrices	Fréquence	Pourcentage
Parents	171	83,8
Enseignant	18	8,8
Elève lui-même	118	57,8
Ami de l'élève	11	5,4
Autres	1	0,5

Concernant l'incitation de la part des parents, les réponses des élèves convergent fortement avec celles de leurs accompagnateurs scolaires. En revanche, plus de la moitié des élèves se déclarent volontaires pour suivre le dispositif. Les intervenants avaient jugé que le volontariat était le fait de seulement 22,0% des élèves de CM1. Dans le même ordre d'idée, seulement 8,8% des élèves reconnaissent que leur enseignant les a incités à fréquenter un dispositif ; les intervenants avaient déclaré que c'était le cas de près d'un quart des élèves.

Finalement, selon les diverses déclarations dont nous disposons, officielles ou plus informelles, il ne semble exister que peu de mécanismes de sélection des bénéficiaires, que ce soit de la part des dispositifs ou des enseignants. En revanche, les résultats précédents nous laissent supposer qu'une large place est faite aux stratégies des usagers et qu'il convient d'analyser quelles sont les familles qui choisissent d'utiliser les ressources qui leur sont proposées.

2-2 Vue d'ensemble des caractéristiques socio-démographiques et scolaires

Les deux tableaux ci-après résument les professions des pères et mères des élèves concernés et non concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire :

Tableau II.32 : Profession du père selon que les élèves fréquentent ou non un dispositif d'accompagnement scolaire

PCS du père	CE1		CM1	
	Acc.Scol.	Non Acc.Scol.	Acc.Scol.	Non Acc.Scol.
Agriculteur	2,0	2,7	0,6	2,5
Artisan / commerçant	8,6	10,1	5,6	8,0
Cadre	3,9	9,1	5,6	10,9
Profession intermédiaire	5,3	13,8	8,0	12,0
Employé	15,8	18,0	14,1	19,4
Ouvrier	39,4	29,3	35,2	27,8
Retraité / Sans emploi / absent	10,5	6,1	19,2	9,5
Profession inconnue	14,5	10,9	11,7	9,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Tableau II.33 : Profession de la mère selon que les élèves fréquentent ou non un dispositif d'accompagnement scolaire

PCS de la mère	CE1		CM1	
	Acc.Scol.	Non Acc.Scol.	Acc.Scol.	Non Acc.Scol.
Agricultrice	0,7	0,6	0,0	0,2
Artisane / commerçante	3,3	2,7	3,3	2,2
Cadre	1,3	4,3	2,8	5,9
Profession intermédiaire	6,6	11,1	6,6	12,7
Employée	28,3	31,2	25,8	31,6
Ouvrière	10,5	8,3	8,5	7,1
Retraîtée / Sans emploi / absente	41,4	35,4	45,5	35,5
Profession inconnue	7,9	6,4	7,5	4,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Les enfants d'origine sociale modeste sont plus représentés parmi ceux qui fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire. Ceci est particulièrement manifeste lorsque l'on considère la profession du père : les élèves en accompagnement scolaire sont pour la moitié d'entre eux (50,1% en CE1 et 54,4% en CM1) issus de milieu modeste (père ouvrier ou inactif) alors que seulement un peu plus d'un tiers (35,4% en CE1 et 37,3% en CM1) des élèves non concernés par l'accompagnement scolaire sont dans cette situation. L'écart est moins important lorsque l'on considère la profession de la mère, même si les enfants de femmes inactives sont

d'avantage représentés au sein de l'échantillon d'élèves en accompagnement scolaire qu'au sein de l'échantillon témoin. Si nous soulignons, dans un premier temps, le fait que les élèves de classe sociale défavorisée sont majoritaires au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire, il nous faut relever, en creux, qu'un certain nombre d'élèves issus de catégories plus favorisées les fréquentent également : on compte 25% d'élèves en CE1 et 27,7% d'élèves de CM1 dont le père exerce une profession classée parmi les catégories employés, professions intermédiaires ou cadres. A l'inverse, une partie des élèves de milieu défavorisé ne fréquentent pas ces dispositifs. Nous reviendrons plus précisément sur ces écarts ultérieurement.

On ne s'étonnera pas que les élèves de l'accompagnement scolaire présentent d'autres caractéristiques généralement corrélées avec l'appartenance à un milieu défavorisé : ces élèves appartiennent à des fratries plus nombreuses et les élèves étrangers y sont sur-représentés (on compte 13,2% d'élèves étrangers en CE1 et 22,1% en CM1, contre respectivement 5,4% et 8,5% au sein du groupe d'élèves témoin).

Dans la mesure où l'ensemble de ces variables socio-démographiques entretiennent de fortes liaisons entre elles, il s'avère utile d'identifier les caractéristiques qui, toutes choses égales par ailleurs, exercent un impact significatif sur la probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire (cf. encart méthodologique n°3) : l'effet de la taille de la fratrie n'est pas significatif ; en revanche, la profession du père⁷² et la nationalité sont deux variables pertinentes pour expliquer cette fréquentation.

⁷² Le milieu social des élèves est présenté ici selon seulement deux catégories car l'effet de chaque profession ayant été testée, on n'observe pas de différence entre agriculteur, artisan/commerçant, cadre, profession intermédiaire et employé, ni entre ouvrier et sans emploi (ou retraité). La modalité "père défavorisé" regroupe ces deux derniers types d'activités. Par ailleurs, la profession de la mère, à la marge de celle du père, n'exerce aucune influence sur la probabilité de fréquenter que l'on considère les professions unes à unes ou simplement la distinction "mère active vs mère inactive".

Encart n°3

Quelques principes de modélisation

Le recours à la modélisation multivariée est fréquent dans l'analyse des phénomènes scolaires : elle permet de considérer simultanément les différentes variables qui participent à l'explication du phénomène et de démêler les effets conjoints de ces variables

La régression linéaire, qu'elle soit univariée ou multivariée, sert avant tout à prédire, à estimer, c'est-à-dire : "sur la base de ce qu'on sait, fournir une valeur approchée de ce que l'on voudrait connaître" (Rouanet, Le Roux, 1993). Dans ce cas, la variable prédite est continue : note d'un élève à une épreuve, taux d'assiduité... Pratiquement, ce type d'analyse se représente par une fonction linéaire additive du type :

$$Y = f(a_0 + a_1X_1 + a_2X_2 + \dots + a_nX_n)$$

(avec Y la variable prédite ou dépendante et X₁, X₂,... X_n les variables prédictives ou indépendantes).

Outre la prédiction, une autre logique sous-jacente à la régression est celle de l'explication : on cherche à identifier et à mesurer la contribution de certains facteurs dans l'explication d'un phénomène considéré. En effet, chaque coefficient (a₁, a₂, ...a_n) associé à chaque variable indépendante, s'il est jugé significatif (test de Student), est considéré comme l'effet net de chaque variable sur le phénomène étudiée, c'est-à-dire dégagé des relations avec les autres variables. "C'est à cet effet net [...] qu'on peut donner une connotation causale (Duru-Bellat M., Mingat A., 1993, p23). Au niveau de l'interprétation des résultats, l'impact net d'une variable dépendante sur la variable indépendante vaut pour toutes les autres variables constantes. On raisonne "toutes choses égales par ailleurs" (cf. encart n°4, p. 143).

Enfin, ce type d'analyse est accompagné d'une analyse de variance (calcul du coefficient de détermination du modèle, ou R²) qui permet d'estimer dans quelle mesure l'ensemble des facteurs explicatifs X_i considérés rend compte de la variabilité de la variable expliquée.

Cependant, selon le domaine de variation de la variable expliquée, la spécification pourra prendre plusieurs formes La forme linéaire additive est requise dans les cas où la variable à expliquer, qui doit suivre une distribution normale, peut potentiellement prendre une infinité de valeurs ; l'intervalle de variation est alors $[-\infty, +\infty]$. Or, dans le cas présent, nous cherchons à expliquer la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire qui concrètement ne peut prendre que deux valeurs : 0 lorsque l'on ne fréquente pas et 1 lorsque l'on fréquente. On aura alors recours à une spécification logistique pour examiner les facteurs explicatifs de la probabilité de fréquenter ou non un dispositif pour des élèves dont on fait varier les caractéristiques.

La forme de ce type de fonction est la suivante : $P = 1/1 + e^{-(A_0 + A_1X_1 + A_2X_2 + \dots + A_nX_n)}$ avec A₁, A₂ A_n, les coefficients associés aux variables X₁, X₂, X_n et A₀ la constante. Contrairement aux

spécifications de type linéaire, l'impact d'une variable ne correspond pas à la seule valeur du coefficient estimé mais il est fonction du niveau de probabilité auquel on se situe. En fait, il est d'usage de raisonner au point moyen. Concrètement, ce point moyen représente la probabilité moyenne de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire. Pour notre échantillon d'élèves de CE1, 152 élèves sur 1089 fréquentent un dispositif ; en moyenne les élèves de CE1 ont 14% de chances ($P=152/1089$) de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire. En CM1, la probabilité moyenne est de 20% ($P=213/1064$). L'estimation au point moyen de l'impact marginal d'une variable sur la probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire s'obtient en multipliant le coefficient de cette variable par le produit ($P.(1-P)$) et correspond à une représentation de l'effet net de la variable considérée au point de probabilité où il est potentiellement le plus important.

Enfin, une indication la qualité globale du modèle est estimée par l'indice D de Somers (dans quelle mesure les variables introduites dans le modèles contribuent à l'explication du phénomène étudié). Notons que cet indice n'offre pas une représentation parfaite de la qualité du modèle car il est fortement tributaire des effectifs sur lesquels à été menée l'analyse. Par souci de rigueur, pour chaque modèle présenté sera associé l'indice du D de Somers, mais l'interprétation qui en sera donnée devra être nuancée.

Tableau II.34 : Effet des caractéristiques sociales sur la probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire

Variable		CE1			CM1		
Référence	Active	Coeff.	Signif.	Effet marginal	Coeff.	Signif.	Effet marginal
Père Favorisé	Défavorisé	+0,54	**	+6,5%	+0,51	**	+8,2%
Français	Etranger	+0,84	**	+10,1%	+0,91	***	+14,6%
Constante		-2,12			-1,75		
D de Somers		15,6%			23,7%		

Sachant que la probabilité moyenne de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire est de 14% en CE1 (152 / 1089) et de 20% en CM1 (213 / 1064), on estime que les enfants de milieu social défavorisé ont en moyenne 6,5% de chances supplémentaires de fréquenter ce type de dispositifs. En CM1, on estime cette probabilité marginale à +8,2%. Mais plus que l'origine sociale, c'est la nationalité qui influe sur cette probabilité. Un modèle considérant la seule variable "nationalité" aurait permis d'estimer une probabilité marginale de 11,6% en CE1 et de 17,9% en CM1. Ici, en contrôlant la profession du père, il subsiste un effet de la nationalité de l'élève estimé à 10,1% en CE1 et 14,6% en CM1. Enfin, on notera,

avec les précautions nécessaires attachées à l'indice du D de Sommers, que les caractéristiques sociales des élèves influent sur la probabilité de fréquentation d'un dispositif davantage en CM1 qu'en CE1.

Or, on sait que, dès l'école maternelle, les caractéristiques sociales et familiales des élèves constituent des mécanismes de construction ou d'accentuation des inégalités de réussite scolaire : les différences d'acquisitions à la fin de la Grande Section de maternelle s'expliquent à hauteur de 26,3% (Suchaut, 1996a) par ce type de caractéristiques. De la sorte, on peut envisager que les élèves qui fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire, s'ils sont davantage issu de milieu populaire, peuvent également apparaître davantage en difficultés scolaires.

Lorsque l'on examine le pourcentage de redoublants selon que les élèves fréquentent ou non l'accompagnement scolaire, les écarts sont à nouveaux très sensibles :

Tableau II.35 : Situation scolaire des élèves selon la fréquentation de l'accompagnement scolaire (en %)

Position dans le cursus	CE1		CM1	
	Acc. Scol.	Non Acc. Scol.	Acc. Scol.	Non Acc.Scol.
Elèves à l'heure ou en avance	69,8	84,9	72,3	81,2
Elèves en retard d'un an ou plus	30,2	15,1	27,7	18,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

De façon générale, on observe que les élèves redoublants sont sur-représentés au sein de l'échantillon des élèves concernés par l'accompagnement scolaire : en CE1 comme en CM1, on compte environ 30,0% d'élèves redoublants. Les différences observées sont jugées significatives (test du Khi2) au seuil de 0,001. De façon plus spécifique, on remarque qu'en CE1, les élèves redoublants sont deux fois plus nombreux dans l'échantillon "accompagnement" que dans l'échantillon témoin. Cet écart est moins perceptible en CM1, ce qui nous fournit une première indication des différences de public accueilli selon le niveau de classe des élèves.

On peut, dans un second temps, examiner le niveau en début d'année scolaire des élèves concernés et non concernés par l'accompagnement scolaire :

Tableau II.36 : Scores moyens initiaux des élèves concernés et non concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire

Niveau en début de période	Acc.Scol.	Non Acc.Scol.	Ecart	T de Student
CE1				
Français	93,8	100,9	7,1	-5,5
Mathématiques	93,1	100,9	7,8	-6,1
CM1				
Français	95,5	101,0	5,5	-4,8
Mathématiques	94,7	101,2	6,5	-5,8

Les élèves concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire sont significativement plus faibles en français comme en mathématiques que les élèves du groupe témoin. On remarque également que les écarts entre ces deux groupes d'élèves sont plus importants en CE1 qu'en CM1. Le modèle probabiliste ci-après nous confirme que la présence de difficultés scolaires influe significativement sur la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire.

Tableau II.37 : Effet des caractéristiques scolaires sur la probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire

Variable		CE1			CM1		
Référence	Active	Coeff.	Signif.	Effet marginal	Coeff.	Signif.	Effet marginal
Score initial		-0,03	***	- 0,4%	-0,03	***	-0,5%
Non redoublant	Redoublant	+0,70	***	+8,4%	+0,18	Ns	
Constante		+1,25			+1,30		
D de Somers		37,2%			27,5%		

En CE1 comme en CM1, 10 points d'écart en début d'année scolaire se traduisent par un écart dans la probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire estimé entre 4 et 5%, pour les élèves les plus faibles. On remarque également que le fait avoir redoublé n'exerce pas d'effet en CM1 ; en revanche, en CE1, à niveau initial donné, les élèves redoublants ont 8,4% de chances supplémentaires de fréquenter ces dispositifs.

Dans la mesure où caractéristiques scolaires et caractéristiques sociales sont étroitement liées, il est nécessaire d'estimer plus précisément l'influence du niveau initial des

élèves sur la fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire en contrôlant simultanément leurs caractéristiques sociales :

Tableau II.38 : Probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire, à caractéristiques scolaires et sociales données

Variable		CE1			CM1		
Référence	Active	Coeff.	Signif.	Effet marginal	Coeff.	Signif.	Effet marginal
Score initial		-0,03	***	-0,4%	-0,02	***	-0,3%
Non redoublant	Redoublant	+0,67	***	+8,0%	+0,13	ns	
Père Favorisé	Défavorisé	+0,32	*	+3,8%	+0,39	**	+6,2%
Français	Etranger	+0,69	**	+8,3%	+0,77	***	+8,5%
Constante		+0,77			+0,53		
D de Somers		38,5%			32,5%		

Toutes choses égales par ailleurs (redoublement, profession du père et nationalité, cf. encart n°4 page suivante), 10 points d'écart en début d'année scolaire se traduisent par un écart dans la probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire estimé entre 3 et 4%, à l'avantage des plus faibles. Mais cet effet du niveau initial apparaît modéré comparativement à l'impact exercé par les variables socio-démographiques. On observe, en effet, que c'est la nationalité de l'élève qui contribue le plus à la probabilité de fréquenter un dispositif : toutes choses égales par ailleurs, les élèves étrangers de CE1 comme de CM1 ont un peu plus de 8% de chances supplémentaires de fréquenter un dispositif que les élèves français. Par ailleurs, on pourra remarquer que les mécanismes liés à la fréquentation de ces dispositifs ne sont pas identiques pour les élèves des deux niveaux : en CE1, le fait d'avoir redoublé exerce une influence positive et très significative alors que cette variable ne joue aucun rôle dans la fréquentation des élèves de CM1. A l'inverse, en CM1 davantage qu'en CE1, la profession du père affecte la probabilité de fréquenter un dispositif. Il semble finalement que les élèves de CE1 en accompagnement scolaire éprouvent des difficultés scolaires plus importantes que les élèves de CM1. Ceci laisse supposer des usages différents de l'accompagnement scolaire selon l'âge des élèves que nous étudierons dans la suite de ce travail.

Encart n°4

La clause du "toutes choses égales par ailleurs"

On l'a dit, l'impact marginal estimé pour chaque variable introduite dans les modèles vaut pour toutes les autres variables constantes. Par raccourci de langage, il est d'usage d'interpréter les résultats "toutes choses égales par ailleurs". Ce terme est évidemment abusif puisque sont égales par ailleurs seulement les caractéristiques (scolaires, sociales, environnementales) introduites dans les modélisations. Cette réduction ou simplification, inhérente à toute technique de modélisation, est ici choisie pour rendre intelligible une réalité complexe, pour en dégager des tendances. Cette clause "ne doit jamais être entendue dans un sens absolu : elle ne fait qu'exprimer un vœu de raisonnement expérimental" (Bressoux, 2000, p.54).

Les mécanismes participant en priorité à l'explication de la probabilité de fréquenter un dispositif relèvent donc à la fois de la présence de conditions sociales modestes et de la présence de difficultés scolaires (davantage en CE1 qu'en CM1). On retiendra que, dans la majorité des cas, les élèves de l'accompagnement scolaire présentent effectivement des caractéristiques sociales défavorisées et des difficultés scolaires : globalement, on observe i) que plus de la moitié des élèves sont issus de familles socialement modestes et ii) qu'entre 5 et 8 points en moyenne séparent en début d'année scolaire les élèves qui fréquentent un dispositif de ceux qui n'en fréquentent pas. Mais on se trouve ici typiquement face au problème d'interprétation mentionné en introduction de cette partie : il nous est difficile compte tenu des données dont on dispose, d'affirmer qu'une plus forte participation des élèves en difficulté scolaire au sein des dispositifs est imputable à une sélection de la part des responsables de dispositifs ou à une demande plus importante de la part des élèves eux-mêmes. Par ailleurs, lorsque l'on considère, avec les précautions nécessaires, l'indice du D de Somers du précédent tableau, on perçoit nettement que s'il existe une certaine tendance à accueillir les élèves en difficulté scolaire et défavorisés socialement, il subsiste un certain degré de flou dans les mécanismes liés à la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire. La question qu'il nous faut alors instruire plus précisément concerne l'écart entre le public visé et le public effectivement accueilli.

2-3 Adéquation public visé – public accueilli

L'analyse de l'adéquation entre le public visé et le public effectivement accueilli en accompagnement scolaire pose deux difficultés :

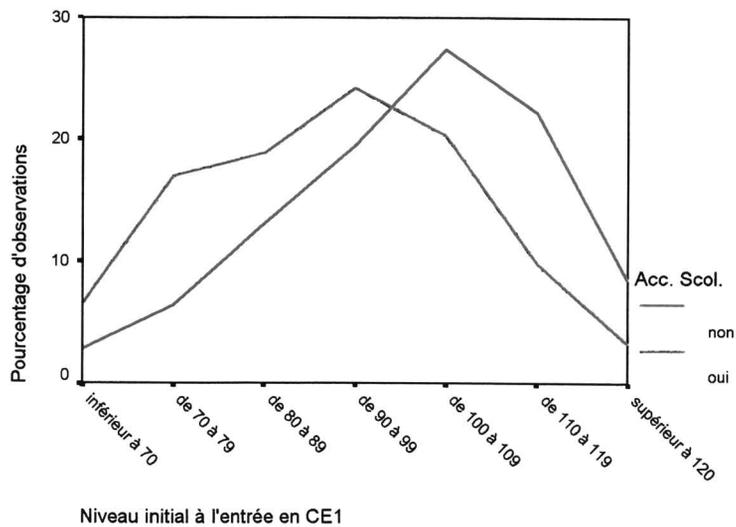
- i) la première concerne la justification de ce type d'analyse pour les dispositifs qui ne sélectionnent pas les élèves ou, en d'autres termes, qui ouvrent leurs portes à des élèves de tous types. Cependant, il arrive que les dispositifs non sélectifs refusent des élèves faute de place ou pour d'autres motifs qui n'ont pas été explicités par les responsables lors des entretiens. Ainsi, si une analyse de l'adéquation entre public visé et public accueilli est légitime pour des dispositifs comme les AEPS (qui officiellement désignent leur public), elle apparaît également intéressante pour les autres dispositifs qui peuvent être amenés à refuser des élèves nécessiteux alors qu'ils en accueillent certains qui rencontrent moins de difficultés, voire qui n'en rencontrent pas.

- ii) la seconde difficulté concerne l'imprécision de la définition générale du public visé par les dispositifs d'accompagnement scolaire. Il n'est pas certain que le public visé par l'accompagnement scolaire soit les élèves éprouvant les plus importantes difficultés scolaires et/ou sociales. D'ailleurs, on peut défendre le point de vue selon lequel cela n'est pas souhaitable : les intervenants en accompagnement scolaire sont peu formés et il peut être préférable de confier ces élèves à des personnes qualifiées. Cela dit, à l'instar des analyses conduites sur la cohérence des décisions de passage en classe supérieure (Jarousse, Leroy-Audouin, 1997), ou plus largement d'orientation (Duru-Bellat, Jarousse, Mingat, 1992), qui se fondent le plus souvent explicitement sur une référence méritocratique⁷³, il n'est pourtant pas inintéressant d'adopter temporairement ce point de vue, un peu extrême, pour évaluer l'adéquation entre public visé et public accueilli.

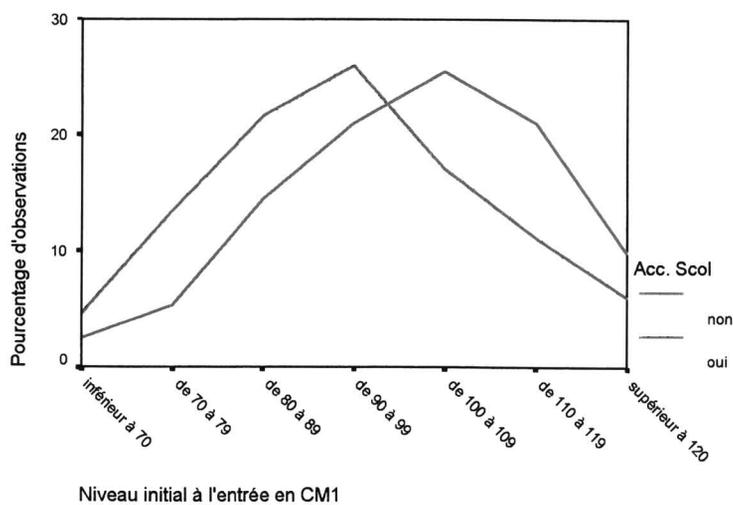
Les deux graphiques suivants nous proposent une représentation de la distribution des niveaux scolaires des élèves en début de période, selon qu'ils fréquentent ou non un dispositif d'accompagnement scolaire (on propose seulement le score global, car les distributions de mathématiques et de français ne présentent pas de différences sensibles) :

⁷³ Par exemple, en fin d'année scolaire, aucun élève à qui on propose un redoublement ne devrait avoir des performances scolaires plus élevées qu'un élève qui passera en classe supérieure.

Graphique II.9 : Distribution des scores initiaux des élèves de CE1 concernés et non concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire



Graphique II.10 : Distribution des scores initiaux des élèves de CM1 concernés et non concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire



Ces graphiques suscitent deux remarques : d'une part, tous les élèves en difficulté scolaire de l'échantillon global ne fréquentent pas de dispositifs d'accompagnement scolaire; d'autre part, un certain nombre d'élèves sans difficulté scolaire y a accès. L'utilisation d'une référence purement méritocratique autorise alors à estimer dans quelle mesure l'accompagnement scolaire accueille les élèves de l'échantillon dont les difficultés scolaires sont les plus grandes.

2-3-1 Cohérence de l'admission au regard des élèves les plus en difficulté scolaire

En CE1, 14% des élèves (152/1089) fréquentent un dispositif contre 20% en CM1 (213/1064) ; on suppose ces taux de fréquentation comme étant constants et manifestant une contrainte en terme de nombre de places offertes. La note (français et mathématiques confondus) qui sépare des autres élèves les 152 élèves de CE1 et les 213 élèves de CM1 qui ont eu les plus faibles résultats aux épreuves de début de période s'établit à 81,9 en CE1 et 86,3 en CM1. Ayant connaissance de ces données, il est alors possible d'estimer le degré de cohérence globale de l'admission au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire. En CE1, par exemple (cf. tableau ci-après), 114 places (soit les trois quarts) ne sont pas occupées par les élèves les plus faibles. En CM1, ce sont environ 70% des places qui ne sont pas attribuées aux élèves les plus faibles.

Tableau II.39 : Analyse de la cohérence globale de l'admission au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire en fonction du niveau scolaire (CE1)

Accompagnement scolaire					Pas d'accompagnement scolaire				
Note < à 81,9		Note > à 81,9		Total	Note < à 81,9		Note > à 81,9		Total
38	25,0%	114	75,0%	152	114	12,2%	823	87,8%	937

Tableau II.40 : Analyse de la cohérence globale de l'admission au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire en fonction du niveau scolaire (CM1)

Accompagnement scolaire					Pas d'accompagnement scolaire				
Note < à 86,3		Note > à 86,3		Total	Note < à 86,3		Note > à 86,3		Total
65	30,5%	148	69,5%	213	148	17,4%	703	82,6%	851

Cette analyse est bien entendu sujette à discussion au moins sur deux points. D'une part, si l'accompagnement scolaire vise les élèves en difficultés (scolaires), il ne vise pas explicitement les élèves les plus en difficultés. On peut même penser que certains dispositifs sont amenés à refuser les élèves en trop grandes difficultés, les intervenants "considérant soit qu'ils ne peuvent rien pour eux au regard de l'étendue de leurs difficultés scolaires, soit que le fonctionnement de leurs activités ne peut s'accommoder de comportements ou de pratiques ne respectant pas les règles du jeu nécessaires à la bonne marche des activités" (Thin, 1994,

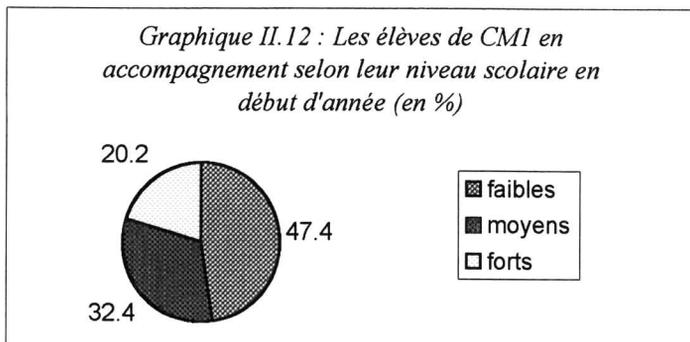
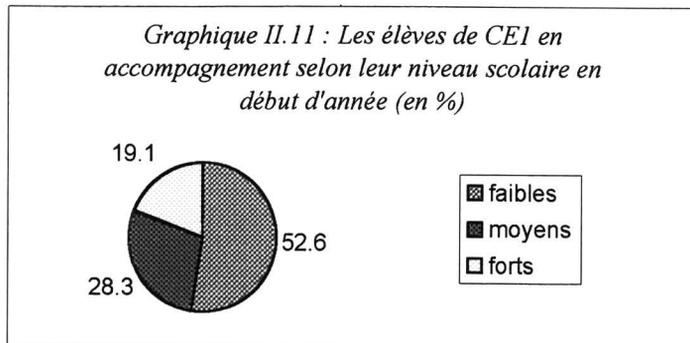
p.54). Au sein même de l'institution scolaire, A.Mingat et M.Richard (1991, p.92) notent qu'au sein des GAPP, qui disposent pourtant de moyens humains compétents (psychologues scolaires, ...), il existe une "sorte de réticence à accueillir les élèves les plus faibles". D'autre part, cette estimation de l'incohérence globale peut s'expliquer par un simple effet d'offre : certains dispositifs se situent là où se concentrent les difficultés scolaires et, par manque de place, ne peuvent accueillir tous les élèves qui en auraient besoin. Inversement, d'autres dispositifs peuvent étendre leur recrutement à des élèves qui ne rencontrent pas de grandes difficultés, sous prétexte que ces derniers sont relativement peu nombreux localement. Si tel est le cas, on peut raisonnablement s'interroger sur la pertinence de la répartition géographique de l'offre d'accompagnement scolaire.

En fait, pour répondre à ces critiques, il faudrait pouvoir mener une analyse de l'admission dans chacun des dispositifs que nous avons enquêtés selon le niveau scolaire des élèves des écoles environnantes. Ceci supposerait que l'on estime pour chaque dispositif une probabilité moyenne de fréquentation et une note de disjonction calculée en fonction des scores des élèves des seules écoles concernées par chaque site. On conviendra qu'une telle minutie peut apparaître vaine. Néanmoins, pour chaque dispositif, il est possible de considérer l'étendue des niveaux scolaires des élèves qui les fréquentent : en examinant conjointement les scores des élèves de CE1 et de CM1 (cf. annexe 4, pp. 377-378), seulement 5 dispositifs n'accueillent que des élèves faibles (tous ont un score inférieur ou égal à la moyenne de l'échantillon), 2 dispositifs accueillent uniquement des élèves forts (tous ont un score supérieur à la moyenne) et 31 dispositifs accueillent des élèves de tous niveaux.

2-3-2 Cohérence de l'admission en référence au niveau scolaire de l'échantillon

On considère dans un second temps l'admission au sein de ces dispositifs de façon plus large en adoptant une posture moins extrême. On ne cherche plus ici à estimer dans quelle mesure les places disponibles sont occupées par les élèves les plus faibles de l'échantillon, mais dans quelle mesure elles sont occupées par des élèves faibles. Nous définissons ces derniers comme les élèves situés dans le tiers inférieur de la distribution des notes de début d'année. Les élèves forts sont ceux qui font partie du tiers supérieur de la distribution. Le dernier tiers regroupe alors les élèves moyens.

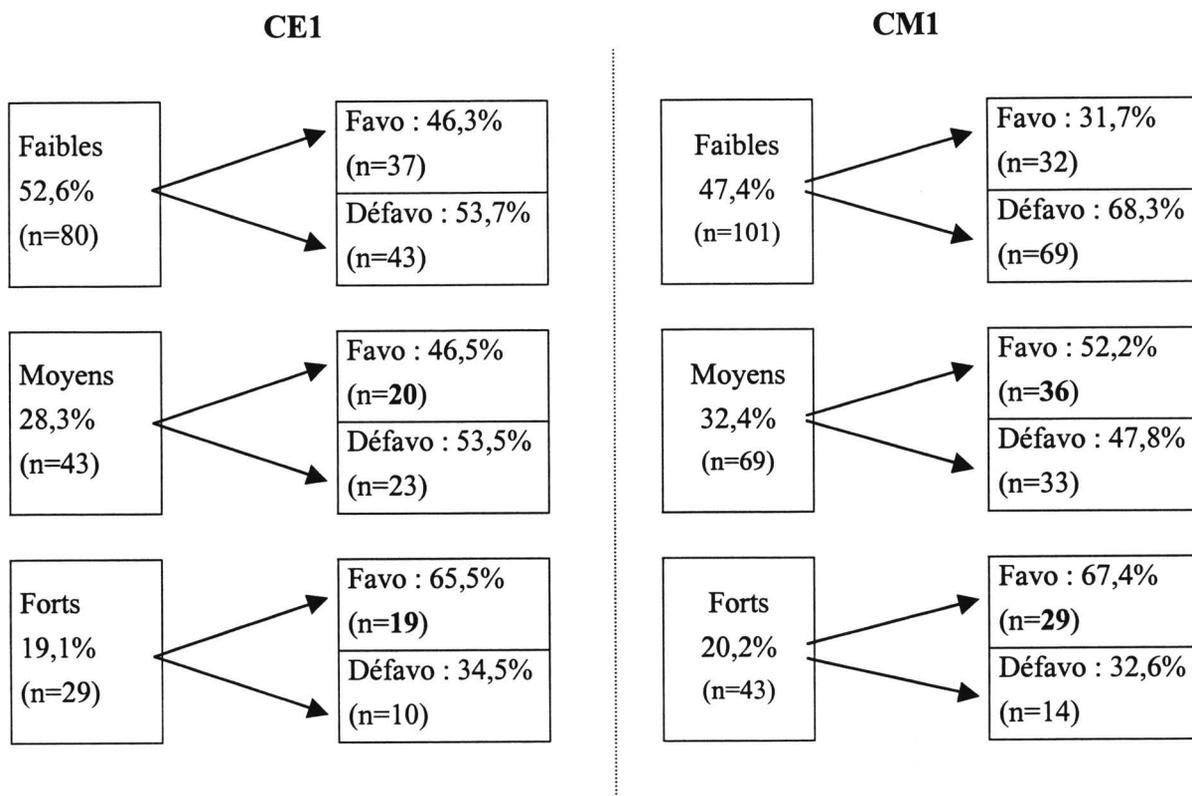
Considérons la répartition des niveaux scolaires au sein du seul groupe d'élèves en accompagnement scolaire. Les graphiques II.11 et II.12 nous confirment à nouveau que des élèves de tous niveaux fréquentent ces dispositifs, mais ils révèlent aussi que les élèves classés dans le groupe des plus faibles occupent environ la moitié des places offertes.



Pour les deux niveaux considérés, on constate que seulement un cinquième des élèves des dispositifs est d'un bon niveau scolaire. En CE1 cela équivaut à 29 places sur 152 ; en CM1, ce sont 43 places qui sont occupées par des élèves forts. Environ un tiers des places est occupé par des élèves de niveau moyen.

Cependant, même si certains élèves en accompagnement scolaire ne présentent pas de difficulté spécifique sur le plan de leurs performances scolaires, d'autres difficultés, sur le plan social par exemple, peuvent être présentes. Le schéma suivant nous permet d'observer la structure de l'échantillon d'élèves concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire, en considérant simultanément le niveau scolaire et l'origine sociale.

Schéma II.2 : Taux de fréquentation au sein des dispositifs selon le niveau scolaire et le milieu social des élèves



Finalement, en CM1, ce sont 29 élèves sur 213 (soit 13,6%) qui ne sont ni en difficulté scolaire, ni issus de milieu social modeste. En CE1, 19 élèves sur 152 sont dans ce cas, soit 12,5%. Si l'on élargit cette estimation aux élèves de niveau moyen et de milieu favorisé (20 élèves en CE1 et 36 en CM1), le pourcentage d'élèves "non visés" par l'accompagnement scolaire, mais qui fréquentent néanmoins un dispositif, passe en CE1 et en CM1 à respectivement 25,7% et 30,5%.

2-4 Synthèse

On pourra retenir en premier lieu que difficulté scolaire et milieu social influencent significativement la probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire. A niveau initial donné, on note que les élèves d'origine sociale modeste, et plus encore, les élèves étrangers sont les plus concernés par ces dispositifs. Néanmoins, on ne peut manquer d'observer une relative inadéquation entre public visé et public accueilli ; cette inadéquation

pouvant apparaître plus ou moins forte selon le point de vue que l'on adopte. Si on estime que l'accompagnement scolaire doit concerner les élèves les plus en difficulté scolaire, alors plus de 70% des élèves de CE1 et de CM1 qui fréquentent ces dispositifs devraient "céder leur place" à des élèves plus faibles qu'eux. Si on estime que l'admission au sein des dispositifs ne peut être aussi rigide et doit toucher non seulement les élèves les plus faibles mais aussi dans une plus large mesure les élèves faibles, alors l'inadéquation entre public visé et public accueilli n'est pas si criante : en croisant difficulté scolaire et origine sociale, ce sont alors un tiers des élèves de CM1 et un quart des élèves de CE1 qui n'auraient pas réellement leur place au sein des dispositifs enquêtés.

III- Motifs de fréquentation et modes d'utilisation des dispositifs par les élèves

Décrire les élèves de l'accompagnement scolaire selon leurs caractéristiques sociales et scolaires permet de questionner la cohérence des décisions d'admission au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire. Cette étape ne dispense cependant pas de répondre aux questions du "pourquoi" et du "comment". Si, on l'a vu précédemment, l'admission des élèves au sein des dispositifs n'est pas réellement réglementée, il apparaît alors intéressant de comprendre l'utilisation qui est faite de ces dispositifs au travers des déclarations des acteurs. Nous disposons d'un certain nombre d'indicateurs permettant une analyse des modes de fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire, c'est-à-dire une analyse de la façon dont les élèves utilisent ce type de ressources : temps d'accompagnement effectivement suivi, assiduité des élèves...

3-1 Les motifs d'inscription

Les déclarations des intervenants constituent la première source d'information concernant les motifs d'inscription des élèves. Selon eux, la première raison relèverait de difficultés scolaires et de problèmes d'autonomie (motif évoqué pour 43,4% des élèves de CE1 et 39,9% des élèves de CM1). La deuxième raison la plus couramment citée est l'absence des parents au domicile de l'enfant après l'école (23,0% des élèves de CE1 et 14,1% des élèves de CM1). Enfin, les intervenants déclarent que 12,5% des élèves de CE1 et 16,4% des élèves de CM1 fréquentent les dispositifs sans motif particulier. Cependant, il est aisé d'imaginer que les motifs de fréquentation diffèrent selon les caractéristiques des élèves.

Tableau II.41 : Les motifs de fréquentation, du point de vue des intervenants, selon le niveau des élèves (en %)

Motifs	CE1			CM1		
	Faibles	Moyens	Forts	Faibles	Moyens	Forts
Difficultés scolaires, problèmes d'autonomie	53,8	39,5	20,7	61,1	28,1	17,1
Parents travaillent	12,5	23,3	51,7	8,3	14,1	24,4
Aucune raison particulière	8,8	18,6	13,8	6,5	21,9	34,1
Problèmes comportementaux	11,3	2,3	0,0	8,3	3,1	2,4
Parents manquent de compétences pour assurer le suivi scolaire	8,8	11,6	3,4	12,0	4,7	2,4
Autres problèmes sociaux ou familiaux	16,3	11,6	13,8	6,5	4,7	2,4
Autres	0,0	0,0	0,0	2,7	6,3	2,4

Les modalités de réponses des intervenants font apparaître des usages différents de l'accompagnement scolaire selon le niveau scolaire des élèves. A l'évidence, pour les élèves forts, les dispositifs d'accompagnement scolaire peuvent être considérés comme un service rendu aux parents plutôt que comme une aide aux élèves : en CE1, la moitié des élèves forts fréquente un dispositif car les parents travaillent ; en CM1, 58,5% des élèves fréquentent les dispositifs soit parce que leurs parents travaillent, soit pour aucun motif particulier. En revanche, pour plus de la moitié des élèves faibles, les motifs de fréquentation relèvent d'une aide scolaire et si les parents tirent bénéfice de l'accompagnement scolaire c'est plutôt en raison de difficultés sociales ou de manque de compétences pour aider leurs enfants (seulement 12,5% des élèves faibles en CE1 et 8,3% des élèves faibles en CM1 fréquentent ces dispositifs car leurs parents travaillent).

Si l'on considère les motifs évoqués plus directement par les élèves eux-mêmes⁷⁴, le même type de réponses se manifeste. Concernant les parents qui travaillent (ou qui ne se trouvent pas à leur domicile quand l'école est finie), les réponses des élèves (19,7% des élèves citent ce motif) concordent avec celles des intervenants (22,9% des intervenants citent ce motif). Si on considère cette modalité de réponse en fonction du niveau initial des élèves, les faibles sont seulement 14,8% (autrement dit, 11 élèves seulement sur 86) à évoquer cette raison contre près d'un tiers (31,7%) des élèves forts. En fait, en ce qui concerne les élèves

⁷⁴ Rappelons que les élèves de CE1, plus jeunes, n'ont pas été invités à remplir ce questionnaire.

faibles ou moyens, qui constituent la majorité des élèves de l'accompagnement scolaire, la fréquentation d'un dispositif d'accompagnement scolaire relève d'autres motifs, le premier (hormis celui des bonnes notes et de ne pas redoubler) étant, d'après eux, celui de disposer d'un endroit pour travailler.

Tableau II.42 : Les principaux motifs d'inscription selon le niveau des élèves (déclaration des élèves de CM1)

Motifs	Faibles (N=108)	Moyens (N=64)	Forts (N=41)
Pour avoir un endroit pour travailler	70,4	43,4	58,5
Plus de devoirs à faire en rentrant	69,4	65,6	73,2
Chez lui, personne ne peut aider aux devoirs	24,1	26,6	17,1
Parents pas encore rentrés	14,8	17,2	31,7

Les justifications apportées à la fréquentation d'un dispositif d'accompagnement scolaire relèvent, pour les élèves faibles, d'un désir de mise en conformité avec les exigences scolaires : ce n'est pas parce que les parents travaillent que les élèves fréquentent un dispositif, mais plutôt parce que les conditions matérielles de la famille ne permettent pas de répondre aux exigences scolaires. Près des trois quarts des élèves faibles (70,4%) déclarent, en effet, que la fréquentation d'un dispositif leur permet de disposer d'un endroit pour travailler. Par ailleurs, les élèves faibles sont plus de 35% à déclarer qu'ils disposent, au sein du dispositif de plus de matériel pour travailler que chez eux. C'est le cas de seulement 12% des élèves forts. On pourra également noter que plus de 40% des élèves faibles pensent que les autres élèves présents au sein du dispositif nécessitent moins d'aide qu'eux. En creux, on peut interpréter ce résultat comme la reconnaissance par ces élèves d'un réel besoin d'aide dans la réalisation de leurs devoirs. Dans le même ordre d'idée, les élèves faibles sont les plus nombreux à déclarer qu'ils ne sont pas toujours capables de faire leurs devoirs seuls. Du point de vue des élèves, ces résultats montrent que les dispositifs ne constituent pas de simples "garderies".

3-2 Les modes de fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire

L'analyse des modes de fréquentation peut être conduite autour de trois indicateurs : la date d'entrée dans le dispositif, la régularité de la fréquentation et la fréquentation simultanée d'autres dispositifs.

3-2-1 La durée de la fréquentation

Au niveau individuel, connaître le nombre d'années de fréquentation des dispositifs peut apparaître tout à fait intéressant dans le cadre de l'analyse de l'efficacité des dispositifs pour tester d'éventuels effets différés.

Tableau II.43 : Ancienneté dans la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire

Année d'entrée dans le dispositif	CE1		CM1	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
1997 et avant	2	1,3	12	5,6
1998	42	27,6	63	29,6
1999	92	60,5	112	52,6
2000	8	5,3	11	5,2
Non-réponses	8	5,3	15	7,0
Total	152	100,0	213	100,0

Si, en CE1 comme en CM1, la majorité des élèves bénéficie de leur premier dispositif d'accompagnement scolaire, 28,9% des élèves de CE1 (soit plus d'un quart) et 35,2% des élèves de CM1 (soit plus d'un tiers) fréquentent un dispositif depuis au moins deux ans. Par ailleurs, si l'ancienneté des élèves de CM1 n'est pas différenciée selon leur niveau scolaire, en CE1, les élèves moyens ou forts fréquentent ces dispositifs depuis plus longtemps que les élèves faibles : 42,0% des élèves moyens ou forts fréquentent ces dispositifs depuis au moins deux ans contre seulement 20,0% des élèves faibles.

3-2-2 Fréquentation effective et assiduité des élèves

On dispose d'un certain nombre de registres de présence que les responsables de dispositifs ont bien voulu communiquer. Ces registres précisent, par mois, le nombre de séances auxquelles a participé l'élève durant l'année scolaire 1999/2000. A partir de ces informations, il est possible de construire un certain nombre d'indicateurs, notamment un indicateur du volume annuel d'accompagnement scolaire dont les élèves ont effectivement

bénéficié et un indicateur de la régularité de la fréquentation à travers le rapport entre le temps effectivement reçu et le temps théoriquement offert⁷⁵.

En moyenne, les élèves de CE1 ont suivi 65 séances pendant l'année 1999/2000 et les élèves de CM1 en ont suivi 52. Mais la fréquentation est très disparate. Ainsi, on compte qu'en CE1, environ un quart des élèves a suivi moins de 30 séances et un autre quart en a suivi plus de 95 ; ces observations sont quasiment les mêmes pour les élèves de CM1. Le temps annuel effectivement suivi (nombre de séances effectives multiplié par temps de séance) atteint en moyenne 98 heures pour les élèves de CE1 et 67 heures en CM1. On notera que le nombre d'heures effectivement suivi par les élèves de CE1 et de CM1 est indépendant du niveau scolaire des élèves.

Connaissant le nombre de séances auxquelles ont effectivement participé les élèves, il est désormais possible de mettre cet indicateur en relation avec le nombre de séances théoriquement offert par chacun des dispositifs. En CM1, les élèves ont participé en moyenne à 53% des séances. En CE1, les élèves ont participé en moyenne à 56% des séances. Une répartition plus précise de la régularité de la fréquentation, autrement dit de l'assiduité⁷⁶ des élèves, est proposée dans le tableau suivant :

⁷⁵ Au sein de ce sous-échantillon, la proportion d'élèves faibles (52% en CE1 et 47% en CM1) et d'élèves de milieu social modeste (52% en CE1 et 55,2% en CM1) est proche de celle observée au sein de l'échantillon total d'élèves en accompagnement scolaire.

⁷⁶ L'analyse de l'assiduité des élèves est problématique. Considérons par exemple un dispositif proposant quatre séances hebdomadaires. Certains élèves accueillis peuvent être inscrits pour seulement deux séances hebdomadaires et ne jamais être absents à ces deux séances. Le rapport entre séances offertes et séances suivies serait pour ces élèves de 50% alors qu'ils ont été présents à toutes les séances pour lesquelles ils étaient inscrits. Le croisement entre le nombre de séances offertes (déclaré par les responsables de dispositifs) et le nombre de séances auquel est inscrit chaque élève (renseigné par les intervenants) permet d'estimer que plus de 80% des élèves sont inscrits à toutes les séances offertes. L'analyse de l'assiduité des élèves ne porte donc sur ces seuls élèves, soit 75 en CE1 et 128 en CM1.

*Tableau II.44 : Assiduité des élèves en accompagnement scolaire
(en pourcentage de séances effectivement suivies)*

Séances effectivement suivies	CE1		CM1	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
- de 25%	9	12,0	14	10,9
Entre 25 et 50%	17	22,7	29	22,7
Entre 50 et 75%	25	33,3	57	44,5
Plus de 75%	24	32,0	28	21,9
Total	75	100,0	128	100,0

Cette répartition nous conduit à observer qu'une majorité d'élèves a suivi plus de la moitié des séances. Autrement dit, en CE1, 65,3% des élèves ont participé à plus de la moitié des séances. En CM1, c'est le cas de 66,4% des élèves. On peut dès lors s'interroger sur les facteurs susceptibles d'expliquer les écarts observés entre élèves en matière d'assiduité. Compte tenu des faibles effectifs d'élèves pour lesquels nous connaissons l'assiduité, on pourrait envisager de traiter le problème en réunissant les élèves de CE1 et de CM1 au sein d'un même fichier, ce qui autoriserait l'introduction d'un plus grand nombre de variables explicatives. Ce choix ne nous apparaît pourtant pas satisfaisant car il est fort probable que les mécanismes associés à la régularité de la fréquentation ne sont pas identiques pour de jeunes élèves (qui ne sont pas forcément autonomes dans leur choix) ou pour des élèves plus âgés.

Si on ne considère dans un premier temps que les facteurs relatifs aux caractéristiques individuelles et scolaires des élèves, on observe que pratiquement aucune de ces caractéristiques n'explique les écarts d'assiduité des élèves de CE1. Notamment, la régularité de la fréquentation ne diffère pas selon le niveau scolaire des élèves, ni selon le sexe. De même, l'assiduité ne semble pas plus importante pour les élèves qui fréquentent un dispositif de leur propre chef, à l'initiative de leurs parents ou de leur enseignant. Seule la nationalité des élèves présente un impact significatif : les élèves étrangers ont en moyenne un rapport entre séances offertes et séances effectivement suivies supérieur de 23% à celui des élèves français. En CM1, les caractéristiques des élèves ne sont pas davantage liées aux écarts individuels en matière de régularité de la fréquentation.

Tableau II.45 : Modèle explicatif de l'assiduité des élèves de CM1 en fonction des caractéristiques individuelles

Modalités		CE1		CM1	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,0	Ns	-0,0	ns
Non redoublant	Redoublant	-0,03	Ns	+0,08	*
Père non défavorisé	Défavorisé	-0,01	Ns	+0,08	*
Français	Etranger	+0,23	***	+0,10	*
Constante		+0,5		+0,5	
Pourcentage de variance expliquée		12,3%		14,7%	

Il existe une composante individuelle dans ces comportements dans la mesure où les élèves de CM1 redoublants, de milieu social modeste ou encore les élèves étrangers apparaissent être les plus assidus au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire. Mais, ces différentes variables n'expliquent à elles seules que 14,7% des écarts dans la régularité de la fréquentation. En CE1, ces caractéristiques individuelles expliquent seulement 12,3% des variations observées en terme d'assiduité. On peut alors envisager que certaines caractéristiques de l'offre permettent d'expliquer ces écarts ; nous y reviendrons ultérieurement.

Une dernière question que l'on peut instruire quant à la fréquentation effective des élèves au sein des dispositifs est celle d'éventuelles variations saisonnières. Les données suivantes offrent quelques points de repère concernant les mois pendant lesquels les élèves sont entrés dans les dispositifs et les mois pendant lesquels ils sont sortis :

. L'entrée dans les dispositifs

53,9% des élèves de CE1 ont débuté la fréquentation en septembre et 31,6% en octobre. Les autres entrées s'échelonnent entre novembre (5,3%), décembre (1,3%) et février (7,9%).

34,4% des élèves de CM1 ont débuté la fréquentation en septembre, 23,4% en octobre et 29,7% en novembre. Les autres entrées s'échelonnent entre décembre (1,6%), janvier (7,8%) et février (2,3%).

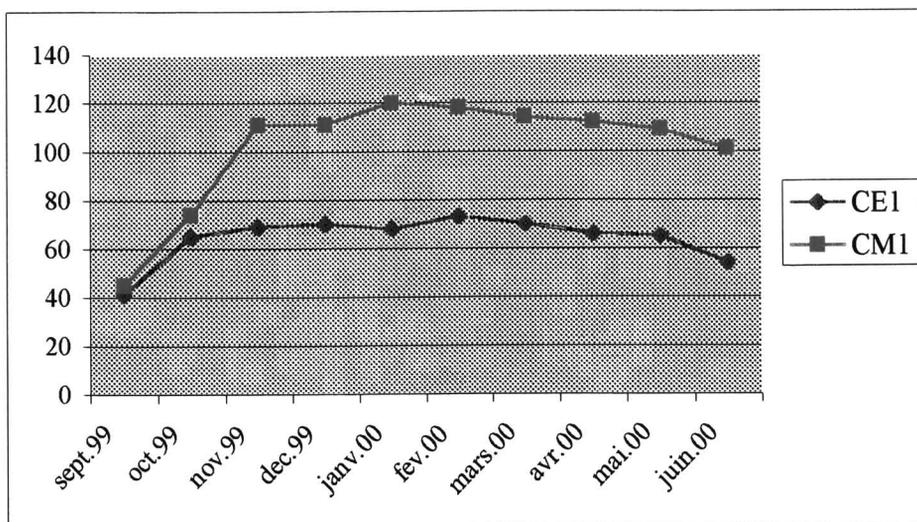
. La sortie des dispositifs

En CE1, 71,1% des élèves ont cessé de fréquenter leur dispositif à la fin du mois de juin et 15,8% à la fin du mois de mai (soit 86,9% sont allés au moins jusqu'à la fin du mois de mai). Les premiers abandons, qui ne concernent que 10 élèves sur 75, interviennent à la fin du mois de décembre (2 élèves), puis s'échelonnent entre janvier (1 élève), février (2), mars (3) et avril (2).

En CM1, 79,7% des élèves ont cessé de fréquenter leur dispositif à la fin du mois de juin et 6,3% à la fin du mois de mai (soit 86,0% sont allés au moins jusqu'à la fin du mois de mai). Les premiers abandons, qui ne concernent que 18 élèves sur 128, interviennent à la fin du mois de décembre (3 élèves), puis s'échelonnent entre janvier (2 élèves), février (2), mars (4) et avril (7).

Le graphique suivant témoigne que les abandons en cours d'année sont peu fréquents. La fréquentation est maximale entre les mois de novembre et février et on observe une très légère tendance à la baisse à partir du mois de mars.

Graphique II.13 : Effectifs d'élèves présents dans les dispositifs au cours des différents mois de l'année



L'ensemble de ces données convergent donc pour nous indiquer que la fréquentation de l'accompagnement scolaire ne semble pas soumise à de fortes fluctuations saisonnières. Cette fréquentation apparaît relativement stable au cours de l'année (on observe quelques

inscriptions supplémentaires en début d'année civile seulement). Des comportements stratégiques tels qu'une inscription au dernier trimestre à l'approche des décisions de passage de fin d'année scolaire ne sont pas mis en évidence par les données disponibles.

3-2-3 La fréquentation d'autres dispositifs

Les réponses fournies par les intervenants en accompagnement scolaire permettent d'estimer que 7,1% des élèves de CE1 fréquentent simultanément un second dispositif. C'est le cas de seulement 3,2% des élèves de CM1. Ces informations sont à prendre avec précaution dans la mesure où les intervenants n'ayant pas répondu ou déclarant ne pas connaître cette information concernent près de 30% des élèves de CM1 et près de 20% des élèves de CE1.

3-2-4 Le coût de la fréquentation

Lorsque l'on s'est intéressé à l'offre d'accompagnement scolaire, on a estimé que le coût moyen de ces dispositifs par famille, lorsque les dispositifs demandent une participation financière aux usagers, s'élevait à environ 450 francs par an. Cependant, ce coût est assorti d'une sensible variation puisque certaines familles ne payent que 20 francs à l'année et d'autres s'acquittent de près de 1800 francs. Nous avons alors à ce moment supposé que ce coût pouvait être fonction des caractéristiques des élèves ou de leur famille. Or, le fait de demander une participation financière aux usagers ne semble pas lié aux caractéristiques sociales ou scolaires des élèves. Par exemple, au sein des dispositifs gratuits, on compte autant d'élèves de milieu social modeste que d'élèves plus favorisés. En revanche, lorsque les dispositifs sollicitent les parents, le montant de cette requête est modulée en fonction du milieu social des familles : parmi les 75 élèves de CE1 auxquels on demande une participation financière, on estime que le montant moyen demandé aux parents de milieu social modeste s'élève à 358 francs en moyenne, alors que la participation financière des familles plus favorisées vaut en moyenne 783 francs. En CM1, l'écart est moins important mais significatif : les familles modestes s'acquittent en moyenne de 434 francs alors que les familles plus favorisées s'acquittent de 584 francs⁷⁷. Cependant, il est difficile d'identifier précisément dans les écarts observés ci-dessus ce qui relève du fait que les élèves défavorisés choisissent plutôt de

⁷⁷ Ces chiffres sont à prendre avec précaution car ils sont largement tributaires des effectifs d'élèves par dispositifs (ce qui explique la différence observée entre le coût qui incombe à des parents dont l'enfant est en CE1 et celui qui incombe à des parents dont l'enfant est en CM1).

fréquenter un dispositif peu coûteux de ce qui relève de tarifs différenciés à l'intérieur de certains dispositifs.

3-3 L'influence de l'offre sur l'assiduité des élèves

A travers cette section, on cherche à identifier les modalités d'organisation des dispositifs qui maximisent la fréquentation, sachant, on l'a noté précédemment, que les caractéristiques individuelles (scolaires ou sociales) des élèves n'affectent que faiblement cette fréquentation. Pour répondre à cette question, il convient de tenir compte du fait que, par construction, la fréquentation effective dépend très fortement du temps offert par les dispositifs : la corrélation entre ces deux variables est de 0,81 en CE1 (au seuil de .0001) et de 0,75 en CM1 (au seuil de .0001). C'est donc l'assiduité des élèves au sein des dispositifs qu'il convient d'examiner. Cette analyse va se structurer autour de 3 groupes de variables qui peuvent exercer une influence sur l'assiduité des élèves au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire :

- Groupe 1 "temps d'accompagnement offert" : on pose ici l'hypothèse qu'un temps d'accompagnement élevé peut entraîner un phénomène de lassitude chez les élèves⁷⁸.
- Groupe 2 "relation avec les familles" : on pose l'hypothèse que l'implication des familles au sein des dispositifs peut amener les élèves à être plus assidus.
- Groupe 3 "lieu de l'action" : on pose l'hypothèse que les élèves fréquentant des dispositifs à l'école sont plus assidus, notamment en raison du regard que l'enseignant peut être amené à porter sur eux, que ceux qui fréquentent des dispositifs hors école.

Pour tester la première hypothèse, on peut considérer le temps annuel offert, la fréquence hebdomadaire des séances ou encore la durée des séances. La première variable ne semble pas exercer d'influence significative sur l'assiduité des élèves au sein des dispositifs. Le nombre de séances hebdomadaires, considéré indépendamment d'autres variables, n'exerce pas non plus d'effet significatif. En revanche, lorsque l'on contrôle la durée des séances, qui

⁷⁸ Cette hypothèse est formulée à partir des discours de certains responsables de dispositifs qui s'interrogent parfois sur la pertinence de leur action envers des élèves en difficulté qui vivent peut-être difficilement leur scolarité (cf. extrait d'entretien, p.223).

exerce d'ailleurs un effet contraire à celui attendu, la fréquence des séances exerce alors un impact sur l'assiduité des élèves :

Tableau II.46 : Modèle explicatif de l'assiduité des élèves en fonction du temps d'accompagnement offert

Modalités		CE1		CM1	
		Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Référence	Active				
Durée des séances (en minutes)		+0,003	***	+0,002	*
Fréquence hebdomadaire des séances					
Moins de 4 séances	4 séances	-0,13	**	-0,12	**
Constante		+0,4		+0,5	
Pourcentage de variance expliquée		12,1%		4,4%	

L'hypothèse selon laquelle un volume d'accompagnement scolaire entraînerait des signes de lassitude et donc une assiduité plus faible chez les élèves ne se trouve pas véritablement confirmée par nos données puisque l'on observe à la fois un effet positif du temps de séance sur l'assiduité et un effet négatif de la fréquence des séances. En CE1 et en CM1, à durée de séance équivalente, les élèves qui fréquentent un dispositif quatre fois par semaine ont un taux d'assiduité inférieur de 12 à 13% à ceux qui fréquentent ces dispositifs entre une à trois fois par semaine. Par ailleurs, ces variables représentatives du volume d'offre d'accompagnement scolaire expliquent seulement 12% des variations observées en terme d'assiduité en CE1 et à peine 5% en CM1.

Pour tester la deuxième hypothèse, on peut chercher à expliquer les écarts d'assiduité en fonction de l'intensité de la relation dispositif-famille (indicateur présenté p.92) ou en fonction du fait que les familles contribuent financièrement à l'activité. Considérée seule, la variable "intensité de la relation dispositif-famille" exerce une influence significative, positive mais assez faible (un point de plus sur l'échelle d'intensité de la relation dispositif famille augmente l'assiduité de 0,2%, au seuil de .01) sur l'assiduité des élèves de CE1 et de CM1. Cependant, l'intensité de cette relation est liée positivement au fait que les familles financent l'activité d'accompagnement scolaire (on observe un écart significatif de 1,7 points en CE1 et 0,9 points en CM1 dans l'intensité de la relation dispositif-famille selon que celles-ci cotisent ou non). De la sorte, lorsque l'on considère ces deux variables de façon conjointe, le fait de solliciter une participation financière auprès des familles apparaît exercer un impact sur l'assiduité des élèves en CE1. L'effet est positif mais non significatif en CM1.

Tableau II.47 : Modèle explicatif de l'assiduité des élèves en fonction de la relation avec les familles

Modalités		CE1		CM1	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Intensité de la relation dispositif-famille		+0,01	*	+0,02	**
Pas de cotisation	Cotisation	+0,20	***	+0,05	ns
Constante		+0,4		+0,5	
Pourcentage de variance expliquée		22,2%		6,5%	

Par ailleurs, on observe que la pression qu'exerce l'implication des familles dans l'activité d'accompagnement scolaire sur l'assiduité des élèves est plus importante en CE1 puisque les variables considérées expliquent près d'un quart des variations de l'assiduité, alors qu'en CM1 cette implication n'explique que 6,5% des écarts. En revanche, le montant de la cotisation n'a quant à lui aucune influence.

Enfin, en ce qui concerne la troisième hypothèse (assiduité plus forte lorsque l'élève est soumis au regard de son enseignant), les données permettent d'observer le mécanisme inverse : en CE1, les élèves participant à un dispositif qui prend place au sein de l'école ont en moyenne un rapport entre séances effectivement suivies et séances offertes inférieur de 23,1% au rapport moyen obtenu par les élèves qui fréquentent un dispositif hors école (le pourcentage de variance expliquée équivaut à 21,2%). En CM1, la différence observée s'élève à 17,3% (le pourcentage de variance expliquée est alors de 14,0%). Peut-être, la lassitude des élèves se fait-elle sentir non pas au niveau du temps d'accompagnement scolaire mais plutôt au niveau du temps passé à l'école ?

On ne peut cependant manquer de préciser que les trois groupes de variables étudiées sont liés les uns aux autres : la fréquence des séances hebdomadaires est significativement plus élevée lorsque les dispositifs prennent place à l'école. De même, une participation financière est bien moins souvent exigée auprès des parents lorsque le dispositif est implanté au sein d'une école. Le tableau suivant résume l'influence spécifique de chaque variable, en tenant compte simultanément de l'effet des caractéristiques individuelles des élèves :

Tableau II.48 : Modèle explicatif de l'assiduité des élèves en fonction des caractéristiques individuelles et des caractéristiques de l'offre

Modalités		CE1		CM1	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,003	*	+0,00	Ns
Non redoublant	Redoublant	-0,04	Ns	+0,02	Ns
Père favorisé	Défavorisé	-0,00	Ns	+0,05	ns
Français	Etranger	+0,14	*	+0,09	*
Non incité par ses parents	incité par ses parents			+0,05	ns
Intensité de la relation dispositif-famille		+0,00	Ns	+0,01	ns
Pas de cotisation	cotisation parentale	+0,19	***	-0,03	ns
Durée des séances (en minutes)		+0,00	Ns	-0,00	ns
Fréquence hebdomadaire des séances					
Moins de 4 séances	4 séances	-0,03	Ns	-0,11	**
Hors école	à l'école	-0,08	Ns	-0,24	***
Constante		+0,06		+0,8	
Pourcentage de variance expliquée		39,6%		38,2%	

En contrôlant l'influence des caractéristiques des élèves, c'est le fait de solliciter une participation financière auprès des familles qui apparaît être le facteur le plus déterminant de l'assiduité des élèves en CE1. En revanche, en CM1, la participation financière des familles n'exerce pas d'impact sur l'assiduité. Seules les variables caractérisant l'organisation pédagogique des dispositifs exercent une influence, la plus forte provenant du lieu où est implanté le dispositif⁷⁹.

IV- Quelques indices sur la demande d'accompagnement scolaire

Tout au long de cette partie, on a étudié les différentes caractéristiques de l'offre d'accompagnement scolaire ou du public accueilli au sein des dispositifs sans pratiquement jamais questionner les relations existantes entre ces deux dimensions. Le schéma II.3 résume l'examen des caractéristiques du public accueilli en fonction de certaines modalités

⁷⁹ Ces deux derniers modèles sont tout de même à considérer avec prudence compte tenu du nombre important de variables explicatives introduites.

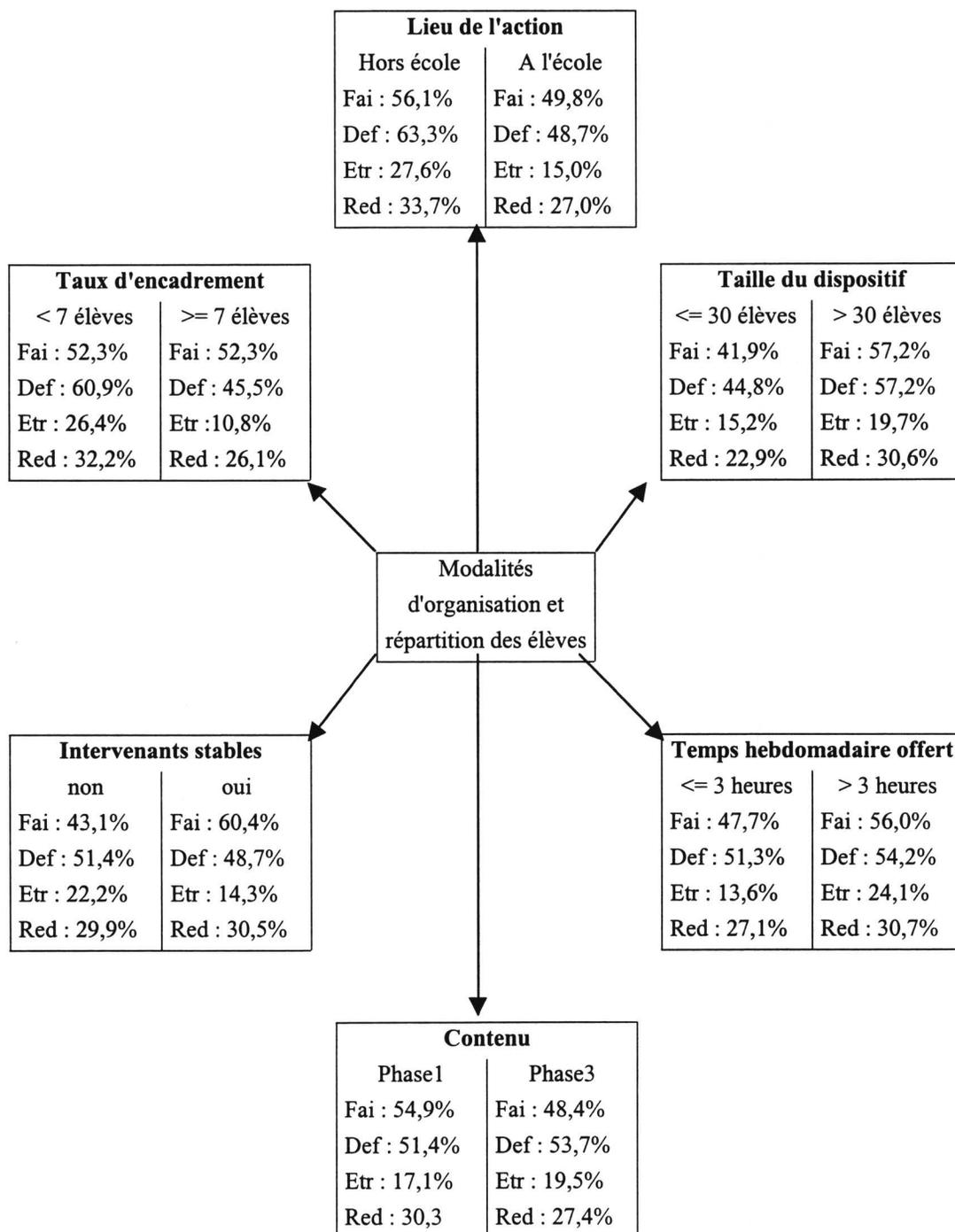
d'organisation de l'offre d'accompagnement scolaire (on présente seulement celles qui permettent d'observer des différences). Ce schéma propose, pour chaque modalité d'organisation, la proportion d'élèves faibles, d'élèves d'origine sociale modeste, d'élèves étrangers et d'élèves redoublants (élèves de CE1 et de CM1 confondus). Un tableau spécifique aux caractéristiques du public d'élèves accueillis en fonction du profil des intervenants est également présenté.

Tableau II.49 : Composition du public d'élèves en fonction du profil des intervenants (en %)

	Enseignants	Aides- éducateurs	Animateurs socioculturels	Bénévoles	Profils hétérogènes
Fai	63,9	37,2	46,7	46,4	61,5
Def	52,5	46,0	60,0	64,3	53,8
Etr	26,2	14,2	22,2	7,1	19,7
Red	34,4	23,9	31,1	21,4	30,8

Fai : faibles ; Def : élèves d'origine sociale modeste ; Etr : élèves étrangers ; Red : élèves redoublants.
Lecture : parmi les dispositifs dont les intervenants sont majoritairement des aides éducateurs, on compte 37,2% d'élèves faibles (CE1 et CM1 confondus).

Schéma II.3 : Caractéristiques des élèves accueillis selon les modalités d'organisation des dispositifs



Lecture : parmi les dispositifs qui proposent un taux d'encadrement peu élevé (inférieur à 7 élèves par intervenant), on compte 52,3% d'élèves faibles, 60,9% d'élèves d'origine sociale modeste...

A l'évidence, la présence d'un public en difficulté (scolaire et/ou sociale) est associée à certaines modalités d'organisation spécifiques. Plus précisément, si on considère le lieu de l'action, on constate que les élèves en difficulté scolaire (élèves faibles et élèves redoublants), les élèves d'origine sociale modeste et les élèves étrangers s'observent en plus forte proportion dans les dispositifs qui prennent place en dehors de l'école. On notera par exemple que les élèves étrangers sont deux fois plus nombreux au sein des dispositifs hors école (27,6%) qu'au sein des dispositifs à l'école (15,0%). On relève un phénomène semblable en ce qui concerne i) les dispositifs qui offrent un taux d'encadrement faible (inférieur à 7 élèves par intervenant) par rapport ceux qui offrent un taux d'encadrement plus élevé, ii) les dispositifs qui proposent plus de trois heures hebdomadaires d'accompagnement scolaire par rapport à ceux qui proposent trois heures ou moins et iii) les dispositifs qui accueillent plus de 30 élèves par rapport à ceux qui en accueillent moins de 30 ; dans ces trois cas, les premiers accueillent davantage d'élèves en difficulté que les seconds. Concernant la stabilité des intervenants auprès des élèves ou le contenu des dispositifs, on observe seulement que les élèves en difficulté scolaire (élèves faibles) sont accueillis en plus forte proportion au sein des dispositifs dont les intervenants sont stables et au sein des dispositifs qui ne centrent pas leur contenu autour d'activités strictement scolaires. Enfin, si on considère le profil des intervenants (tableau II.49, p. 163), on remarque que les dispositifs qui font appel en majorité à des enseignants sont ceux qui accueillent la plus forte proportion d'élèves en difficulté scolaire (près de deux tiers d'élèves faibles et plus d'un tiers d'élèves redoublants) et d'élèves étrangers. En revanche, les élèves en difficulté scolaire sont plus rarement confiés à des aides éducateurs : ils ne composent que 37,2% des effectifs. Les élèves de milieu social modeste se situent quant à eux davantage au sein de dispositifs fonctionnant avec des animateurs socioculturels ou avec des bénévoles.

Au-delà de ces observations, il convient peut-être d'aller plus loin et de fournir une interprétation aux différences de public accueilli selon les modalités d'organisation étudiées. Comme on l'a déjà noté en introduction de cette partie, s'intéresser seulement aux caractéristiques du public effectivement accueilli ne permet pas de comprendre pleinement les mécanismes de l'admission des enfants au sein des dispositifs. En effet, le premier problème réside dans le fait qu'on ne peut que très rarement attribuer les résultats obtenus à une politique des dispositifs eux-mêmes ou aux choix des usagers, notamment, et c'est le second problème, parce que l'on n'a pas connaissance de la demande réelle d'accompagnement scolaire.

4-1 quelques exemples de relation entre les modalités de l'offre d'accompagnement scolaire et les caractéristiques du public accueilli

Il apparaît dans certains cas assez évident d'affirmer que les dispositifs s'adaptent aux caractéristiques du public d'élèves qu'ils accueillent. Par exemple, on peut penser que le fait d'accueillir une forte proportion d'élèves en difficulté scolaire et de milieu populaire conduit les responsables de dispositifs à s'organiser de telle sorte que le taux d'encadrement des élèves ne soit pas trop élevé ou que les intervenants soient le plus stable possible. En revanche, pour d'autres choix pédagogiques, il n'est pas aussi aisé de penser que c'est le public d'élèves qui conditionne le choix de modalités d'organisation particulières. On peut également penser que la relation s'établit dans un sens inverse, à savoir que ce sont certaines caractéristiques de l'offre qui attire un certain type de public : certains élèves ou leur famille peuvent formuler des choix (d'adhésion ou de renoncement⁸⁰) en fonction des modalités d'organisation proposées. Par exemple, à propos des intervenants et responsables de dispositifs : "l'an dernier, ça partait dans tous les sens, il y avait trop de parents (à l'AEPS)... je trouve que c'est très bien ce que font les parents déjà. Et c'est bien parrainé par la Ville, par la Mairie, ça peut pas tenir si c'est pas parrainé par des gens qui connaissent" (propos d'un parent d'élève de l'AEPS, cité par Glasman, 1998b). Le problème est donc de savoir si les différences observées en matière de public accueilli selon les modalités d'organisation des dispositifs relèvent d'une politique particulière de certains dispositifs qui sont susceptibles d'accueillir un certain type d'élèves (effet de composition de public) ou d'une adéquation avec une demande d'accompagnement scolaire émanant d'un certain type de public. Pour répondre à ce type d'interrogation, il est possible de procéder à l'estimation de l'impact des caractéristiques individuelles des élèves sur la probabilité de fréquenter des dispositifs aux modalités d'organisation pédagogiques opposées. Prenons, par exemple, le temps hebdomadaire offert par les dispositifs. On a observé, au sein des dispositifs qui offrent plus de 3 heures hebdomadaires, que les élèves de nationalité étrangère étaient deux fois plus nombreux que dans les autres dispositifs. Ici, deux interprétations sont envisageables :

⁸⁰ D. Glasman et C. Luneau (1999) observent que certaines familles d'un quartier populaire s'affranchissent des offres existantes au sein du quartier, préférant faire appel à des structures privées ou des relations personnelles pour aider leurs enfants dans leur scolarité.

- i) Ce résultat est attribuable à la demande d'accompagnement scolaire dans le sens où les élèves étrangers adhèrent en plus forte proportion à ce type de dispositifs.
- ii) Ce résultat est le fait de l'offre d'accompagnement scolaire en ce sens que les dispositifs qui offrent plus de trois heures hebdomadaires sont plutôt implantés là où sont concentrés les élèves de nationalité étrangère (en ZEP par exemple).

En constituant un groupe d'élèves qui ont tous potentiellement accès à un dispositif qui propose moins de 3 heures hebdomadaires et un groupe d'élèves qui ont tous potentiellement accès à un dispositif qui propose plus de 3 heures hebdomadaires, on peut estimer l'impact des caractéristiques individuelles des élèves sur la probabilité de fréquenter un dispositif qui propose l'une ou l'autre modalité. Ainsi,

- i) La première interprétation est vraie si les élèves étrangers ont une probabilité plus forte de fréquenter un dispositif offrant plus de 3 heures hebdomadaires qu'un dispositif offrant moins de 3 heures.
- ii) La seconde proposition est vraie (on attribue les différences de public à un effet d'offre) si les probabilités estimées pour les élèves étrangers des deux groupes sont identiques.

Ces simulations sont présentées dans le tableau suivant⁸¹ :

⁸¹ Pour la simplicité de la présentation, les élèves de CE1 et de CM1 ont été regroupés.

Tableau II.50 : Probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire selon le temps hebdomadaire offert

Variable		Fréquentation d'un dispositif qui offrent 3 heures hebdomadaires ou moins (P=19,3%)			Fréquentation d'un dispositif qui offrent plus de 3 heures hebdomadaires (P=12,4%)		
		Coeff.	Signif.	Effet marginal	Coeff.	Signif.	Effet marginal
Référence	Active	-0,03	**	-0,5%	-0,02	***	-0,2%
Non redoublant	Redoublant	+0,3	ns		+0,2	ns	
Garçon	Fille	+0,1	ns		0,0	ns	
Mère Active	Inactive	0,0	ns		-0,3	ns	
Père Favorisé	Défavorisé	+0,3	**	+4,7%	+0,6	**	+6,5%
Français	Etranger	+0,7	***	+10,9%	+1,0	***	10,9%
Constante		+1,2			-0,3		
D de Somers		33,6%			33,7%		

Les résultats obtenus sont tout à fait intéressants pour la démonstration que l'on donne puisque toutes les situations sont ici représentées.

Les élèves de niveau initial faible étaient plus nombreux dans les dispositifs proposant plus de 3 heures hebdomadaires (56,0%) que dans les autres (47,7%) ; or, en tenant compte des caractéristiques du public qui a accès à chacun de ces types de dispositifs, il apparaît que c'est dans les dispositifs qui proposent moins de 3 heures hebdomadaires que les élèves les plus faibles sont sur - représentés : 10 points d'écart au test initial se traduisent par une probabilité supérieure de 5% de fréquenter un dispositif qui propose moins de 3 heures, à l'avantage des plus faibles, alors que la différence n'est que de 2% dans les autres dispositifs. Les élèves les plus faibles semblent donc davantage demandeurs d'un dispositif qui ne leur propose pas un temps d'accompagnement scolaire trop élevé.

Concernant les élèves d'origine sociale modeste, c'est le cas opposé qui est observé : à caractéristiques de public données, ces élèves sont une probabilité marginale égale à +6,5% de fréquenter un dispositif qui offre plus de 3 heures hebdomadaires alors que dans les autres dispositifs, l'impact marginal est estimé à +4,7%. Ainsi, si d'une façon générale, les élèves

d'origine sociale modeste sont sur - représentés dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, ils semblent préférer des dispositifs qui leur offrent un temps hebdomadaire élevé.

En revanche, les élèves de nationalité étrangère ont une probabilité identique de fréquenter un dispositif qui offre moins de 3 heures hebdomadaires ou un autre. Les différences brutes observées sont donc imputables à un effet d'offre : les dispositifs qui proposent plus de 3 heures hebdomadaires sont plus massivement implantés là où sont concentrés les élèves étrangers. Il en est de même pour les élèves redoublants qui choisissent indifféremment de fréquenter l'un ou l'autre des deux types de dispositifs : dans les deux cas, les élèves redoublants ne sont pas sur - représentés par rapport au public qui a accès à ces dispositifs.

Les mêmes simulations ont été réalisées pour ce qui concerne le lieu de l'action (à l'école vs hors école) et le contenu des dispositifs (aide strictement scolaire vs conditions préalables à la scolarisation). Les différences observées en matière de public accueilli en fonction du lieu où le dispositif est implanté relèvent avant tout d'un effet d'offre : en tenant compte des caractéristiques des élèves qui ont accès à l'une ou l'autre des modalités, on n'observe pas de différence dans les probabilités estimées pour les élèves faibles, les élèves étrangers et les élèves redoublants. Seuls les élèves d'origine sociale modeste semblent davantage demandeurs de dispositifs prenant place en dehors de l'école. En revanche, les différences observées en terme de public accueilli en fonction du contenu du dispositif relèvent, elles, d'un effet de demande : les élèves d'origine sociale modeste, les élèves étrangers et les élèves redoublants ont une plus forte probabilité de fréquenter un dispositif qui propose avant tout une aide strictement scolaire qu'un dispositif qui propose davantage d'activités culturelles. Seuls les élèves faibles ont une probabilité identique de fréquenter l'un ou l'autre type de dispositifs.

Ainsi, les différences observées en terme de public accueilli ne relèvent pas systématiquement d'effets de composition de public. Si on peut aisément avancer que certaines modalités d'organisation des dispositifs sont mises en œuvre en fonction du public à accueillir (le taux d'encadrement, la stabilité des intervenants), il peut apparaître dans d'autres cas que les différences observées relèvent plutôt d'un effet de la demande (contenu du dispositif) ou de l'offre (lieu du dispositif). On montre donc que la demande d'accompagnement scolaire peut être fonction des caractéristiques de l'offre, mais il n'est pas inintéressant de prendre du recul par rapport à cette analyse et de se poser la question des caractéristiques moyennes de la

demande d'accompagnement scolaire : comment se caractérise, de façon globale, la demande d'accompagnement scolaire ?

4-2 Estimation des caractéristiques de la demande globale d'accompagnement scolaire

Si on a estimé que la moitié des effectifs des dispositifs est composée d'élèves en difficulté scolaire, ceci peut être dû au fait que certains responsables des dispositifs participant à l'enquête ont déclaré accueillir en priorité les élèves qui, à leurs yeux, en ont le plus besoin. La description du public accueilli dans les dispositifs ne nous renseigne donc aucunement sur les caractéristiques de la demande réelle d'accompagnement scolaire. On peut imaginer, de façon un peu extrême, que tous les élèves, et non pas simplement ceux qui éprouvent des difficultés, sollicitent une aide après l'école. Une première façon d'aborder la demande réelle d'accompagnement scolaire serait donc de comparer le type de public accueilli dans les dispositifs sélectifs⁸² et dans les dispositifs non sélectifs, ces derniers étant censés répondre à la demande réelle. Pour ce faire, on a séparé notre échantillon d'élèves tous potentiellement concernés par un dispositif en deux groupes :

- Les élèves potentiellement concernés par un dispositif sélectif (au nombre de 560 en CE1 et 465 en CM1)
- Les élèves potentiellement concernés par un dispositif non sélectif (au nombre de 592 en CE1 et 609 en CM1⁸³)

De la sorte, le premier des deux tableaux ci-après présente les caractéristiques individuelles des élèves qui affectent la probabilité de fréquenter un dispositif sélectif, comparativement à une population de référence qui a accès à ce type de dispositifs. Le second tableau nous permet de comprendre quels sont les élèves qui sont sur - représentés dans des dispositifs qui ne sont pas censés avoir sélectionné leur public. Ce second tableau nous propose donc une image approchée de la demande réelle d'accompagnement scolaire.

⁸² On considère qu'un dispositif est sélectif lorsque son responsable a déclaré se référer à des critères (scolaires ou sociaux) pour admettre les élèves.

⁸³ Les classes dans lesquelles les élèves concernés par les deux types de dispositifs ont été retirées de l'analyse.

Tableau II.51 : Probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire sélectif

Variable		CE1 (P=12,0%)			CM1 (P=20,7%)				
		Référence	Active	Coeff.	Signif.	Effet marginal	Coeff.	Signif.	Effet marginal
Score initial				-0,05	***	-0,5%	-0,03	***	-0,5%
Non redoublant	Redoublant			+0,9	***	+9,5%	+0,5	*	+8,2%
Garçon	Fille			+0,3	ns		+0,6	**	+9,8%
Mère Active	Inactive			+0,1	ns		+0,1	ns	
Père Favorisé	Défavorisé			+0,3	ns		+0,3	ns	
Français	Etranger			+0,2	ns		+0,6	**	+9,8%
Constante		+1,7			+0,5				
D de Somers		50,0%			41,9%				

Tableau II.52 : Probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire non sélectif

Variable		CE1 (P=18,4%)			CM1 (P=25,3%)				
		Référence	Active	Coeff.	Signif.	Effet marginal	Coeff.	Signif.	Effet marginal
Score initial				-0,02	***	-0,3%	-0,03	***	-0,6%
Non redoublant	Redoublant			+0,8	***	+12,0%	-0,4	ns	
Garçon	Fille			-0,1	ns		-0,0	ns	
Mère Active	Inactive			+0,3	ns		-0,0	ns	
Père Favorisé	Défavorisé			+0,3	ns		+0,5	**	+9,5%
Français	Etranger			+1,3	***	+19,5%	+0,9	**	+17,0%
Constante		+0,2			+1,3				
D de Somers		36,0%			31,0%				

En CE1, lorsque l'on compare les variables qui interviennent dans la probabilité de fréquenter un dispositif sélectif à celles qui interviennent dans la probabilité de fréquenter un dispositif non sélectif, on observe que, dans les deux cas, les effets des variables caractéristiques de la scolarité sont significatifs. En d'autres termes, si les élèves en difficulté scolaire ont une probabilité supérieure de fréquenter un dispositif sélectif, l'explication peut se

trouver dans un mécanisme d'admission efficace de la part des dispositifs (aucune autre variable n'exerce une influence), mais aussi dans le fait qu'il existe une demande plus forte de la part de ces élèves : par exemple, lorsque les élèves ne sont pas sélectionnés à l'entrée des dispositifs, les redoublants ont, au point moyen, une probabilité de fréquentation supérieure de 12,0% à celle d'un élève non redoublant, toutes choses égales par ailleurs. On peut également remarquer que les élèves étrangers ont une probabilité marginale d'environ 20% de fréquenter un dispositif non sélectif, toutes choses égales par ailleurs. Ceci nous conduit à penser qu'à niveau scolaire équivalent, les élèves étrangers sont davantage demandeurs d'accompagnement scolaire, mais qu'au sein des dispositifs sélectifs, le processus d'admission semble s'appuyer sur des arguments de nature exclusivement scolaire et la nationalité n'en constitue pas un critère.

En CM1, les mécanismes associés à l'admission des élèves au sein des dispositifs sélectifs ne reposent pas sur des caractéristiques avant tout scolaires. En effet, à caractéristiques scolaires et sociales données, les filles et les élèves étrangers y sont sur-représentés. D'un autre côté, on observe que les élèves étrangers sont également plus demandeurs d'accompagnement scolaire, tout comme les élèves de milieu populaire, alors que le sexe des élèves ne semble pas engendrer de différence dans les dispositifs non sélectifs.

Dans la mesure où la section précédente a permis de mettre en évidence que la demande d'accompagnement scolaire est fonction des modalités de l'offre, une seconde façon d'approcher la demande réelle d'accompagnement est de prendre en compte le fait que, hormis le caractère sélectif ou non des dispositifs, d'autres caractéristiques de l'offre, visibles par les usagers, peuvent influencer sur les caractéristiques de la fréquentation effective. Concrètement, il s'agit d'estimer la probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire pour des élèves de caractéristiques différentes en raisonnant à caractéristiques de l'offre constantes. Cette technique a l'avantage de contrôler simultanément les effets de composition de public. Les caractéristiques de contexte introduites dans les modèles sont celles qui, pensons-nous, peuvent influencer les choix des familles. Il s'agit du caractère sélectif des dispositifs, du fait que l'on demande une participation financière aux usagers, du lieu de l'action, de la taille du dispositif, du contenu proposé, des profils des intervenants (enseignants, aides éducateurs...), de la durée des séances et de la fréquence hebdomadaire de ces séances.

Tableau II.53 : Probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire, à caractéristiques des dispositifs données

Variable		CE1 (P=0,14)			CM1 (P=0,20)		
		Coeff.	Signif.	Effet marginal	Coeff.	Signif.	Effet marginal
Référence	Active						
Score initial		-0,02	***	-0,2%	-0,02	***	-0,3%
Non redoublant	Redoublant	+0,6	**	+7,1%	+0,1	ns	
Garçon	Fille	+0,0	Ns		+0,1	ns	
Mère Active	Inactive	-0,3	Ns		+0,0	ns	
Père Favorisé	Défavorisé	+0,2	Ns		+0,4	**	+6,3%
Européen	Etranger	+1,1	***	+12,9%	+0,7	***	+11,1%
Caractéristiques visibles des dispositifs d'acc. scol ⁸⁴							
Constante			-0,4			+0,7	
D de Somers			56,0%			47,0%	

Ces deux modèles nous permettent d'observer que, à caractéristiques de contexte données, certains élèves sont en moyenne plus demandeurs d'accompagnement scolaire que d'autres. C'est le cas notamment, pour les deux niveaux considérés, des élèves présentant des caractéristiques scolaires particulières : plus un élève est faible, plus il est demandeur d'accompagnement scolaire (les élèves redoublants sont davantage demandeurs seulement en CE1). Les élèves étrangers apparaissent également plus demandeurs en CE1 comme en CM1. En revanche, si la situation sociale des élèves n'intervient pas dans la demande d'accompagnement scolaire en CE1, elle intervient en CM1 : les élèves de milieu social modeste ont, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité marginale de fréquenter un dispositif de 6,3% supérieure à celle d'élèves plus favorisés.

⁸⁴ On ne présente pas ici chaque coefficient associé aux différentes variables caractérisant les dispositifs car ils ne font pas l'objet d'une analyse spécifique. Leur interprétation serait délicate et l'introduction de ces caractéristiques n'a ici qu'un caractère instrumental, permettant de raisonner à caractéristiques de l'offre données.

Conclusion

Ce second chapitre centré sur l'analyse du public d'élèves en accompagnement scolaire nous a permis de mettre à jour un certain nombre d'éléments tout à fait essentiels à la compréhension des mécanismes en œuvre au sein des dispositifs, qu'il nous faut maintenant résumer et fixer. Cette conclusion se propose de reprendre, point par point et dans l'ordre de leur apparition, les principaux résultats auxquels nous avons abouti.

Les premières descriptions brutes du public d'élèves en accompagnement scolaire nous ont permis d'observer que les élèves en difficulté scolaire ou issus de milieu populaire composent la majeure partie de ce public. Pour la précision de l'analyse, on a introduit une perspective comparative avec un échantillon témoin au sein duquel tous les élèves ont potentiellement accès à un dispositif d'accompagnement scolaire. De cette comparaison, il ressort :

- que les élèves de milieu social modeste sont davantage concernés par ces dispositifs: les élèves dont le père exerce une profession d'ouvrier, est sans profession (chômeur, retraité) ou absent ont une probabilité de fréquenter un dispositif supérieure (6,5% en CE1 et 8,5% en CM1, à caractéristiques scolaires et nationalité données) à celle estimée pour les élèves de milieu social plus favorisé.
- que plus les élèves rencontrent des difficultés scolaires, plus leur probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire est élevée (on a estimé qu'un écart de 10 points aux épreuves de début de période se traduit par un écart dans la probabilité de fréquenter un dispositif de l'ordre de 3%).
- que parmi l'ensemble des caractéristiques individuelles des élèves (sociales et scolaires), c'est la nationalité de l'élève qui accroît le plus la probabilité de fréquenter un dispositif : à caractéristiques scolaires et sociales données, les élèves étrangers ont une probabilité de fréquentation plus élevée de 8,3% en CE1 et 8,5% en CM1 par rapport aux élèves français.

On retiendra cependant un certain flou associé aux décisions d'admission des dispositifs : l'indice représentatif de la qualité du modèle individuel (tableau II.38, p. 142) est estimé à seulement 38,5% en CE1 et 32,5% en CM1. Plus précisément, une analyse de l'écart entre "public visé" et public accueilli nous a conduit à mettre en lumière un certain nombre de problèmes :

- plus d'un quart des élèves de l'accompagnement scolaire n'est pas issu de milieu particulièrement modeste (le père exerce une profession et cette profession est "au minimum" celle d'un employé).
- plus de 70% des places occupées dans les dispositifs ne le sont pas par les élèves les plus faibles de notre échantillon.
- dans la moitié des dispositifs, des élèves faibles côtoient des élèves forts.

On nuancera ces derniers éléments en précisant que la moitié des élèves en accompagnement scolaire éprouve néanmoins des difficultés scolaires (en ce sens qu'ils font partie du tiers de l'échantillon ayant obtenu les plus faibles résultats aux épreuves de début de période). Par ailleurs, en considérant simultanément difficulté scolaire et origine sociale, seulement un tiers des élèves qui fréquentent un dispositif devrait, si l'on peut dire, céder leur place à d'autres.

Concernant les modalités de fréquentation des dispositifs, on pourra retenir :

- que les élèves de CE1 ont suivi, de manière effective, davantage d'heures d'accompagnement scolaire (100 en moyenne) que les élèves de CM1 (67 en moyenne).
- que les élèves de CE1 semblent plus assidus que les élèves de CM1.
- que l'assiduité des élèves n'est pas liée à leur niveau initial ou très faiblement en CE1.
- que les motifs de fréquentation sont différenciés selon le niveau des élèves, les plus forts d'entre eux étant accueillis au sein des dispositifs le plus souvent dans le but de rendre service aux parents, alors que cela est très rarement le cas pour des élèves en difficulté scolaire.

Enfin, la mise en relation des caractéristiques du public d'élèves avec les caractéristiques de l'offre d'accompagnement scolaire nous a permis de montrer que certains élèves sont sur-représentés au sein des dispositifs car, même en contrôlant le fait qu'ils ont été sélectionnés, ils semblent davantage demandeurs d'un accompagnement en dehors du temps scolaire : c'est le cas particulièrement des élèves les plus faibles et des élèves étrangers. En CE1, les redoublants apparaissent également davantage demandeurs ; en CM1, cela est plutôt le fait des élèves de milieu social modeste.

PARTIE 3

ANALYSE EMPIRIQUE DE L'EFFICACITE ET DE L'EQUITE DES DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

Chapitre 1

Efficacité et équité de l'accompagnement scolaire

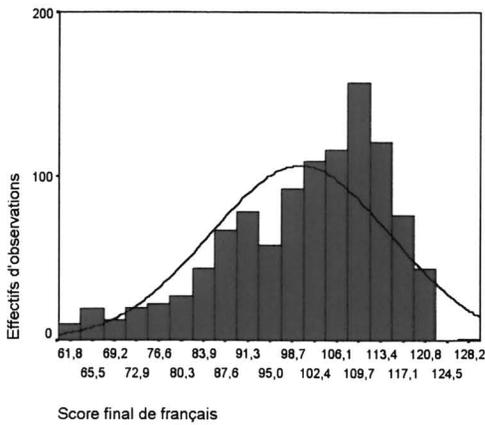
I- L'échantillon d'élèves

L'objet de ce travail étant avant tout la recherche d'un lien statistique entre les progressions des élèves au cours d'une année donnée et le fait que ces élèves fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire, le recours à un échantillon représentatif n'est pas exigé. On a d'ailleurs déjà montré combien la construction d'un échantillon représentatif aurait posé des difficultés non seulement empiriques mais aussi financières. En revanche, l'examen de liaisons entre différentes variables suppose que celles-ci soient suffisamment représentées au sein de l'échantillon d'élèves. Dans la mesure où ce chapitre sera en partie consacré à l'analyse des interactions entre l'effet de l'accompagnement scolaire et les caractéristiques individuelles des élèves, c'est à la variété de ces caractéristiques qu'il faut prêter attention. Autrement dit, l'échantillon doit être composé d'élèves comparables sur le plan des caractéristiques individuelles, sauf sur celui de la fréquentation d'un dispositif d'accompagnement scolaire. L'échantillon d'élèves sur lequel a été menée l'analyse de la fréquentation des dispositifs paraît alors correspondre aux exigences de l'analyse de l'efficacité puisque au sein de chaque groupe d'élèves (en accompagnement scolaire ou témoin), les différentes catégories sociales des parents sont assez bien représentées (cf. tableaux II.32 & II.33, p. 136) et il en est de même pour les élèves redoublants ou encore les élèves de nationalité étrangère.

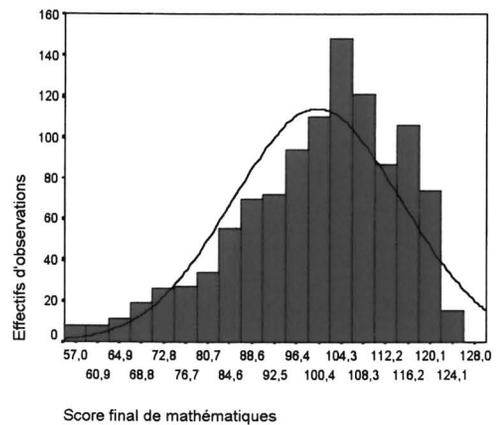
Par ailleurs, les méthodes d'analyse de données multidimensionnelles (notamment la régression multivariée) auxquelles on aura recours supposent la normalité des distributions des variables dépendantes (performances de fin d'année). Les graphiques III.1 à III.4 présentent les distributions des scores des élèves de CE1 et de CM1 en français et en mathématiques en fin

d'année. La normalité des distributions est jugée significative au seuil de 0,0001 (test de Kolmogorov - Smirnov).

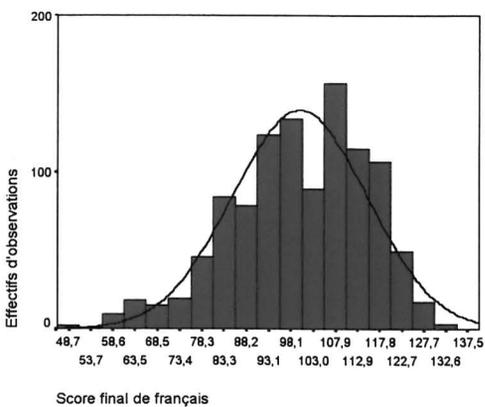
Graphique III.1 : Distribution des scores finaux en français en CE1



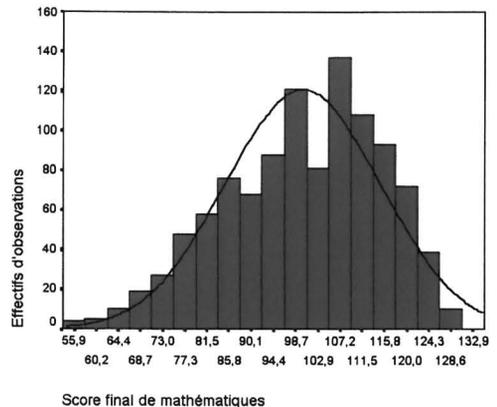
Graphique III.2 : Distribution des scores finaux en mathématiques en CE1



Graphique III.3 : Distribution des scores finaux en français en CMI



Graphique III.4 : Distribution des scores finaux en mathématiques en CMI



II- Analyse de l'effet global de l'accompagnement scolaire sur les performances de fin d'année scolaire

2-1 Comparaison des scores bruts de fin de période

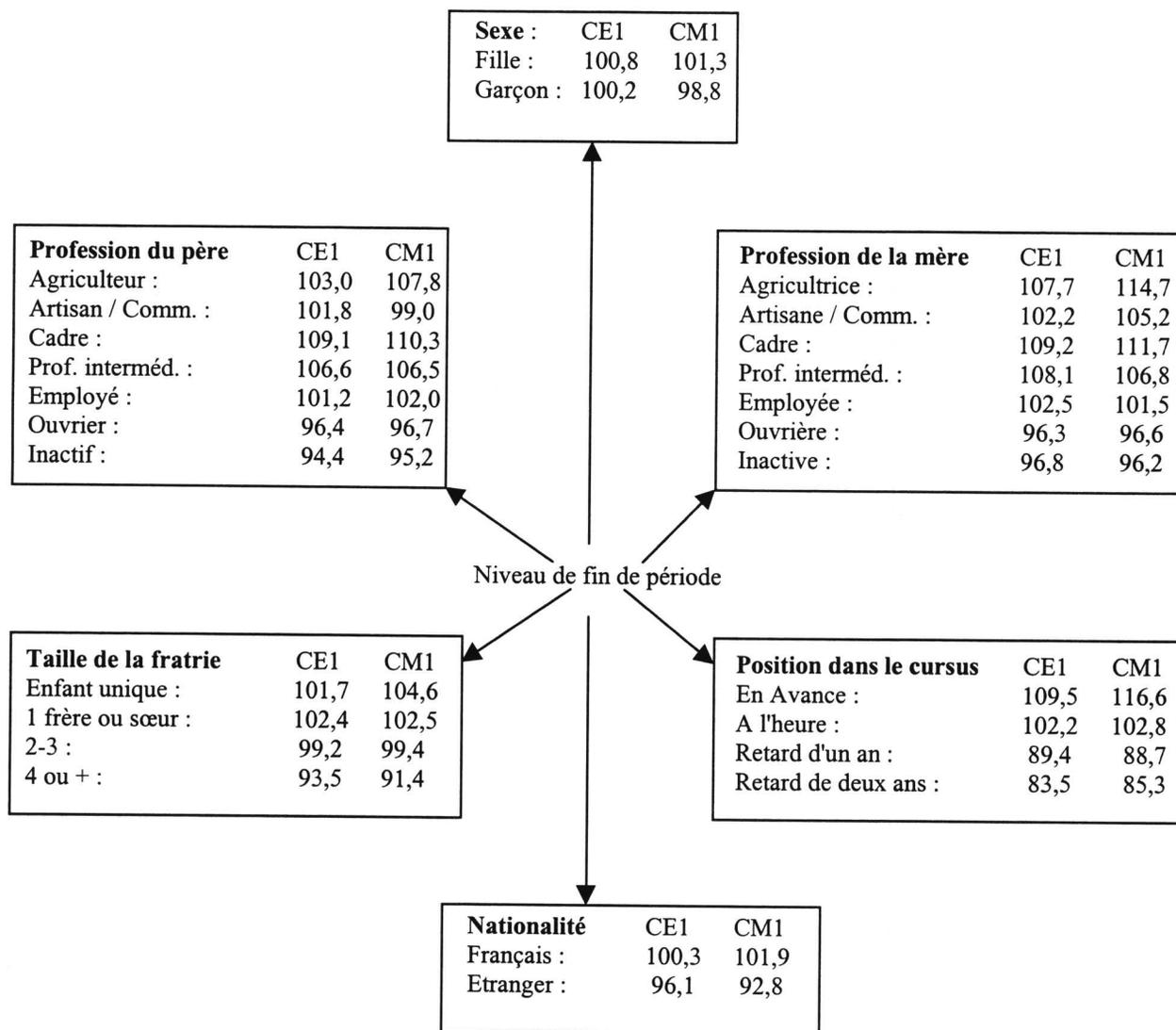
Le tableau ci-dessous présente les écarts bruts en fin d'année scolaire qui séparent les élèves ayant fréquenté un dispositif d'accompagnement scolaire des élèves du groupe témoin :

Tableau III.1 : Scores moyens finaux des élèves concernés et non concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire

Niveau en fin de période	Acc.Scol.	Non Acc.Scol.	Ecart brut	T de Student
CE1				
Français	92,6	101,2	8,6	-6,7
Mathématiques	94,0	101,0	7,0	-5,4
CM1				
Français	96,7	100,8	4,1	-3,6
Mathématiques	96,6	100,9	4,3	-3,8

Les élèves en accompagnement scolaire ont, en moyenne, des performances en fin d'année scolaire significativement inférieures aux performances des élèves du groupe témoin. Il est tentant dans un premier temps de comparer ces écarts à ceux qui existaient en début de période (cf. tableau II.36, p. 141). On observe alors que l'écart, qui dissocie les élèves en accompagnement scolaire des autres, semble s'être creusé en CE1 en français, passant de 7,1 points à 8,6. En mathématiques, en revanche, l'écart a très légèrement diminué (on passe de 7,8 points à 7,0). En CM1, on observe la même tendance en français (5,5 points séparaient les deux groupes d'élèves en début de période, il n'en subsiste que 4,1) et plus encore en mathématiques (l'écart s'est réduit de 2,2 points). Ces résultats ne sont toutefois pas essentiels puisqu'il s'agit de différences brutes, qui ne tiennent pas compte des caractéristiques des échantillons étudiés. Les descriptions faites au chapitre précédent nous ont montré que le public de l'accompagnement scolaire présentait, dans une certaine mesure seulement, des caractéristiques sociales et scolaires différentes de celles de l'échantillon témoin. Or, il est probable que ces différences affectent le niveau scolaire atteint en fin de période par ces élèves. Le schéma suivant présente les scores de fin de période en fonction des principales caractéristiques socio-démographiques des élèves de l'échantillon et, en effet, les différences sont assez substantielles :

*Schéma III.1 : Scores de fin de période
en fonction des principales caractéristiques socio-démographiques*



Les élèves de catégories sociales modestes (que l'on considère la profession du père ou de la mère), issus de familles nombreuses, les élèves étrangers et les élèves redoublants ont les scores les plus faibles en fin d'année scolaire. Des modèles multivariés (cf. annexe 5, p. 379) confirment qu'à niveau initial donné, les caractéristiques sociales des élèves conservent une influence en matière de progressions des élèves en cours d'année, en CE1 comme en CM1. Les élèves en difficulté scolaire et/ou issus de milieu social défavorisé étant particulièrement représentés au sein des dispositifs, il se peut alors que les écarts bruts observés en fin d'année entre élèves de l'accompagnement scolaire et élèves du groupe témoin soient imputables à ces

caractéristiques individuelles. Il convient donc d'estimer les écarts entre les élèves de ces deux groupes, à la marge des écarts forgés par les caractéristiques socio-démographiques des élèves.

2-2 Effets nets et effets en cours d'année de l'accompagnement scolaire

Une difficulté se pose pour l'estimation de modélisations dont la variable cible est l'accompagnement scolaire. En effet, en raison de l'effectif limité d'élèves concernés, il n'est pas souhaitable d'introduire dans nos estimations des variables de contrôle (en l'occurrence les caractéristiques scolaires et socio-démographiques des élèves) en nombre trop important. On se limite alors aux variables de contrôle suivantes :

- niveau scolaire en début de période
- redoublement
- père d'origine sociale modeste

La qualité des estimations ne pâtit que très légèrement de cette réduction puisque le pouvoir explicatif de ces modèles (R^2) est diminué de 1 à 1,5 points seulement par rapport à des estimations où les variables de contrôle seraient davantage désagrégées et plus nombreuses. Il est alors acceptable d'interpréter les estimations qui vont suivre "toutes choses égales par ailleurs".

Le tableau III.2 permet de comparer les écarts observés en moyenne (écarts bruts) à ceux observés en contrôlant les caractéristiques socio-démographiques des élèves (écarts nets). La quatrième colonne de ce tableau présente les écarts qui se sont produits en cours d'année, c'est-à-dire que l'on examine la progression des deux groupes d'élèves en contrôlant l'effet des caractéristiques socio-démographiques et, surtout, l'effet du niveau des élèves en début de période (les modèles ayant permis ces estimations sont présentés en annexe 6, p. 380).

Tableau III.2 : Écarts bruts et nets d'acquisitions en fin de période entre les élèves de l'accompagnement scolaire et le groupe d'élèves témoin

	Écarts bruts	Écarts nets	Écarts en cours d'année
Français CE1	- 8,6 (***)	- 6,2 (***)	- 3,1 (***)
Mathématiques CE1	- 7,0 (***)	- 4,9 (***)	- 0,8 (ns)
Français CM1	- 4,1 (***)	-2,2 (*)	+ 0,4 (ns)
Mathématiques CM1	- 4,3 (***)	-2,4 (*)	+ 0,4 (ns)

En français comme en mathématiques, en CE1 comme en CM1, la moyenne des scores obtenus par les élèves en accompagnement scolaire est le plus souvent inférieure à la moyenne des scores des élèves du groupe témoin. A caractéristiques socio-démographiques données (écarts nets), l'écart brut observé entre les deux groupes est réduit de plus de 2 points en CE1 (français et mathématiques) et d'un peu moins de 2 points en CM1 (français et mathématiques) : un tiers des écarts observés en CE1 et près de la moitié des écarts observés en CM1 sont en fait imputables aux caractéristiques socio-démographiques des élèves. Par ailleurs, en contrôlant le niveau scolaire des élèves en début de période, les écarts entre élèves en accompagnement scolaire et élèves du groupe témoin ne sont plus significatifs en CM1. En CE1, un écart significatif subsiste en français seulement. C'est à ces écarts en cours d'année qu'il est plus pertinent de s'attacher car l'analyse porte sur les différences de progressions des élèves selon qu'ils ont suivi ou non un dispositif d'accompagnement scolaire, pendant l'année considérée. Ainsi, ces premiers résultats tendent à montrer que, contrairement aux premières intuitions se référant aux écarts bruts moyens, les élèves ne progressent pas différemment en cours d'année selon qu'ils ont bénéficié d'un dispositif ou non, sauf en CE1 où les progressions en français sont, toutes choses égales par ailleurs, significativement moindres pour les élèves ayant fréquenté un dispositif d'accompagnement scolaire⁸⁵.

Au-delà de cet effet moyen qui apparaît globalement neutre, on peut envisager que la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire entraîne des différences de progressions en cours d'année dans des cas particuliers. En effet, les chapitres précédents ont permis de montrer que l'accompagnement scolaire est un terme très générique sous lequel on

⁸⁵ Un modèle multiniveau a été estimé afin de savoir si cet effet négatif en CE1 en français était indépendant des effets-classes. Autrement dit, nous avons estimé l'impact du fait d'avoir fréquenté un dispositif d'accompagnement scolaire en tenant compte des caractéristiques sociales et scolaires des élèves et des différences d'équité et d'efficacité des classes dans lesquelles sont scolarisés les élèves. Le coefficient associé à la variable "accompagnement scolaire" reste d'une valeur proche de celle estimée par une régression multivariée classique (-3,7 points) et est toujours très significatif (t=2,75).

regroupe à la fois une diversité de fonctionnements et une diversité de bénéficiaires. L'accompagnement scolaire pourrait être inégalement efficace, si l'on se place au niveau de l'élève, en raison du mode de fréquentation (l'accompagnement est-il d'autant plus efficace que le temps dont ont effectivement bénéficié les élèves est important ?) ou en raison des caractéristiques socio-démographiques de ces élèves (l'efficacité des dispositifs s'observe-t-elle plutôt auprès des élèves en difficulté ou au contraire, auprès d'élèves qui n'étaient pas initialement visés par les dispositifs?).

III- Interactions entre l'effet de l'accompagnement scolaire et les caractéristiques des élèves

3-1 L'efficacité des modes de fréquentation

On se propose d'étudier les effets des modes de fréquentation de l'accompagnement scolaire sur les progressions des élèves en cours d'année autour de 3 variables de niveau individuel :

- le temps d'accompagnement effectif et l'assiduité des élèves,
- l'ancienneté de la fréquentation (on teste des effets différés de l'accompagnement scolaire),
- le volontariat (on soumet à l'épreuve des faits l'idée courante au sein des dispositifs selon laquelle les effets de l'accompagnement scolaire sont conditionnés par une démarche volontaire des élèves).

3-1-1 Les élèves volontaires

En CM1, d'après les déclarations des élèves, 118 d'entre eux déclarent avoir pris eux-mêmes la décision de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire (même si dans la plupart des cas, ils reconnaissent que leurs parents sont également associés à cette décision)⁸⁶. Le tableau ci-après présente les résultats d'une modélisation comparant les progrès des élèves volontaires (accvol) et des élèves non volontaires (accpvol) en référence aux progrès réalisés par les élèves non concernés par l'accompagnement scolaire (sans acc).

⁸⁶ On peut tester l'effet du volontariat uniquement auprès des élèves de CM1 car cette situation concerne seulement 6 élèves de CE1.

Tableau III.3 : effet du volontariat sur les progressions des élèves en accompagnement scolaire (CM1)

Variable		CM1			
		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-5,8	***	-6,5	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,6	**	-1,5	**
Sans acc	Accvol	+1,3	ns	+0,5	ns
	Accpvol	-1,0	ns	-0,5	ns
Constante		32,9		43,2	
Pourcentage de variance expliquée		58,0%		44,9%	

Le volontariat entraîne un effet positif mais non significatif sur les progressions des élèves en référence aux progressions des élèves du groupe témoin. Lorsque l'on reconduit ces estimations en examinant l'écart entre "accvol" et "accpvol", celui-ci est jugé significatif en français. Il existe donc bien une tendance de l'accompagnement scolaire à exercer un effet plutôt positif envers les élèves volontaires. Par ailleurs, si l'on considère non pas les déclarations des élèves, mais les déclarations des intervenants, alors d'une part les élèves volontaires sont beaucoup moins nombreux (il n'en subsiste que 35) et d'autre part, on remarque que leurs progressions en mathématiques sont, en référence aux élèves sans accompagnement, de plus de 4 points plus élevées⁸⁷.

3-1-2 Les effets à deux ans

Quarante quatre élèves de CE1 et soixante-quinze élèves de CM1 fréquentent un dispositif depuis au moins deux ans. Il est possible dès lors d'examiner d'éventuels effets différés de l'accompagnement scolaire. Le tableau III.4 présente les résultats d'une modélisation comparant les progrès des élèves qui sont entrés dans le dispositif depuis 1999 ou après (acc1an) et des élèves qui y sont entrés avant 1999 (acc2ans et +), en référence aux progrès réalisés par les élèves non concernés par l'accompagnement scolaire (sans acc).

⁸⁷ Cela dit, compte tenu des effectifs, ce résultat est à considérer avec prudence.

L'effet négatif de l'accompagnement scolaire en CE1 en français est toujours manifeste mais ne concerne finalement que les élèves entrés dans les dispositifs depuis un an seulement. Cependant, l'écart observé entre les élèves entrés depuis un an et ceux entrés depuis deux ans ou plus n'étant pas significatif, il n'est pas possible d'affirmer que les conséquences négatives de la fréquentation des dispositifs en CE1 s'estompent avec le temps. Aucun effet différé de l'accompagnement scolaire sur les acquisitions des élèves de CE1 n'est constaté en mathématiques.

Tableau III.4 : Effet de l'accompagnement scolaire en fonction de l'année d'entrée dans le dispositif

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,5	***	+0,6	***	+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-8,4	***	-7,5	***	-5,7	***	-6,4	***
Père Favorisé	Défavorisé	-2,0	***	-1,8	**	-1,6	**	-1,6	**
Sans acc	Acc 1an	-3,6	***	-0,9	ns	+0,3	ns	-0,9	ns
	Acc 2ans et +	-1,4	ns	+0,4	ns	+1,0	ns	+2,8	**
Constante		46,2		40,1		32,8		50,2	
Pourcentage de variance expliquée		43,2%		46,4%		57,8%		44,9%	

En CM1, les résultats obtenus sont tout à fait intéressants puisqu'ils mettent à jour un effet positif en mathématiques qui, jusqu'à maintenant, n'avait pas encore été révélé : les élèves qui fréquentent un dispositif depuis deux ans ou plus ne voient pas évoluer, en moyenne, leurs résultats en français, mais leurs progressions en mathématiques sont de près de 3 points supérieures à celles des élèves non concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire. L'écart observé entre les élèves entrés depuis un an et ceux entrés depuis deux ans ou plus étant, cette fois, significatif, il est possible de conclure à un effet bénéfique de l'accompagnement scolaire sur les progressions en mathématiques des élèves inscrits dans les dispositifs depuis deux ans ou plus.

3-1-3 L'effet du temps effectif d'accompagnement scolaire

La variété observée dans l'offre de temps d'accompagnement scolaire peut se justifier par divers arguments. Par exemple, les responsables de dispositifs peuvent limiter le volume d'heures offertes par crainte d'un phénomène de saturation de la part des élèves. Au contraire, ce volume peut être important (un des 49 dispositifs participant à l'enquête propose 4 séances de deux heures et demie par semaines, soit 10 heures hebdomadaires) pour justifier un travail de "fond" sur les élèves. La variété du temps offert, combinée à une assiduité plus ou moins importante de la part des élèves, amènent donc ces derniers, en fin d'année scolaire, à avoir effectivement suivi un temps d'accompagnement très variable : en CE1 et en CM1, les élèves ont suivi entre 2 et 293 heures d'accompagnement⁸⁸. La connaissance du nombre de séances ou du nombre d'heures annuelles effectivement suivies et du taux d'assiduité des élèves permet de s'interroger sur les effets de ces choix sur l'amélioration des performances scolaires.

En CE1, à caractéristiques scolaires et sociales données, les écarts d'assiduité entre élèves n'entraînent pas d'écarts en matière de performances scolaires en fin d'année. En revanche, plus le nombre d'heures annuelles suivies est élevé, plus les écarts se creusent entre les élèves ayant bénéficié d'un accompagnement scolaire et les élèves du groupe témoin. Cependant, cet effet n'est pas linéaire :

Tableau III.5 : Effet du temps d'accompagnement scolaire

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,5	***	+0,6	***	+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-8,5	***	-7,3	***	-5,6	***	-6,3	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,9	**	-1,8	**	-1,6	**	-1,6	**
sans acc	Acc ≤ 90h / an	-3,9	*	-0,5	Ns	+2,2	*	+3,0	**
	Acc > 90h / an	-5,8	***	-1,0	Ns	-2,0	ns	-1,0	ns
	Acc durée inc. ⁸⁹	-1,7	ns	-0,8	Ns	-0,1	ns	-1,0	ns
Constante		48,1		41,0		33,0		43,4	
Pourcentage de variance expliquée		42,9%		46,1%		57,9%		44,9%	

⁸⁸ Cf. pour plus de précisions partie II, p. 153 et suivantes.

⁸⁹ Il s'agit d'une variable regroupant les élèves en accompagnement scolaire pour lesquels on ne dispose pas des informations nécessaires à l'analyse.

Si l'accompagnement scolaire exerce un effet négatif en CE1, cela s'observe d'autant plus fortement que les élèves passent plus de temps dans les dispositifs : toutes choses égales par ailleurs, lorsque la fréquentation effective a dépassé 90 heures annuelles, on observe, en moyenne, une différence en français de l'ordre de 6 points entre élèves en accompagnement et élèves témoins. Lorsque la fréquentation effective n'a pas excédé 90 heures annuelles, la différence est moindre (-3,9 points). Cependant, l'écart observé entre les élèves qui ont suivi moins de 90 heures et ceux qui ont suivi plus de 90 heures n'est pas significatif et on ne peut donc pas réellement conclure qu'il existe un effet du temps d'accompagnement scolaire effectivement suivi sur les progressions des élèves de CE1 en français. De même, les progressions en mathématiques ne sont pas affectées par la durée de la fréquentation des dispositifs.

En CM1, niveau de classe pour lequel on observe des effets positifs de l'accompagnement scolaire, ces effets positifs ne s'observent que dans la mesure où le temps effectif d'accompagnement ne dépasse pas 90 heures annuelles (+2,2 en français et +3,0 en mathématiques par rapport au groupe témoin). Au-delà de ce seuil, on n'observe plus d'effet des dispositifs. L'écart entre les élèves qui ont suivi moins de 90 heures et ceux qui ont suivi plus de 90 heures est, cette fois, significatif (au seuil de 5% en français et 10% en mathématiques) et il est donc possible de conclure à un effet du temps effectivement suivi : les élèves qui ont bénéficié de moins de 90 heures annuelles progressent à la fois mieux que les élèves qui ont suivi davantage de temps d'accompagnement et mieux que ceux qui n'ont pas fréquenté les dispositifs. De même qu'en CE1, les écarts d'assiduité n'entraînent pas d'écart dans les progressions des élèves.

Pour les deux niveaux de classe étudiés, les résultats sont similaires lorsque l'effet du temps d'accompagnement scolaire est mesuré par le nombre de séances effectivement suivies.

3-2 Effet de l'accompagnement scolaire pour différentes populations d'élèves

Les sections suivantes sont consacrées à l'examen des différences de progressions scolaires en fonction des caractéristiques des élèves : niveau scolaire en début de période, milieu social... En effet, dans la mesure où, selon la Charte de l'accompagnement scolaire, les actions sont "avant tout destinées à ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire [...] qui se trouvent défavorisés socialement et culturellement", la question du caractère équitable de l'accompagnement scolaire se pose inévitablement. L'objectif est ici de

tester les effets des dispositifs en terme de justice, sociale et scolaire : les effets escomptés s'observent-ils précisément sur le public visé ?

3-2-1 Effet de l'accompagnement scolaire en fonction des caractéristiques scolaires des élèves

Comme le montre le tableau III.6, l'effet négatif de l'accompagnement scolaire observé en français auprès des élèves de CE1 est confirmé et ceci particulièrement pour des élèves initialement faibles. Un effet similaire est observé en mathématiques :

Tableau III.6 : Modèle explicatif de la variété des acquisitions en fin de période en fonction de la fréquentation de dispositifs et du niveau initial des élèves⁹⁰

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,4	***	+0,6	***	+0,5	***	+0,4	***
Non redoublant	Redoublant	-8,4	***	-7,3	***	-5,2	***	-5,5	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,6	**	-1,7	**	-1,2	**	-1,4	**
Faibles sans accompagnement	Acc si faible	-5,0	***	-2,4	*	+2,7	**	+0,6	ns
	Acc si moyen	+2,6	ns	+2,7	ns	+5,2	***	+5,5	***
	Acc si fort	+6,6	**	+2,9	ns	+5,8	***	+10,7	***
	Moyen sans acc	+4,2	***	+1,7	ns	+4,7	***	+4,9	***
	Fort sans acc	+5,7	***	+2,0	ns	+8,3	***	+10,1	***
Constante		58,8		45,6		43,5		59,6	
Pourcentage de variance expliquée		44,3%		46,5%		59,5%		47,0%	

Toutes choses égales par ailleurs, les élèves faibles en début d'année qui fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire ont une progression inférieure de 5,0 points en français et 2,4 points en mathématiques à celle des élèves de l'échantillon initialement faibles mais qui n'ont pas bénéficié d'un accompagnement. En CM1, c'est le contraire qui est constaté : toutes

⁹⁰ Nous présentons ici les résultats de modélisations dans lesquelles la variable "redoublement" est introduite comme variable de contrôle. Or, certains groupes d'élèves peuvent ne pas être concernés par cette modalité (on pense notamment aux élèves initialement forts). Ici, la clause du "toutes choses égales par ailleurs" peut alors sembler abusive. Des estimations identiques ont été conduites en retirant la variable redoublement afin de tester la robustesse du modèle et les résultats s'avèrent finalement extrêmement similaires à ceux présentés ci-dessus.

choses égales par ailleurs, les élèves faibles en début d'année qui fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire ont une progression de 2,7 points supérieure à celle des élèves initialement faibles mais qui n'ont pas bénéficié d'un accompagnement. En revanche, aucun effet différencié ne se remarque sur leurs progressions en cours d'année en mathématiques.

En CM1, en français, les élèves en accompagnement scolaire de niveau initial fort progressent davantage que les élèves sans accompagnement mais de niveau initial faible (+5,8). Or, les élèves de niveau initial fort mais qui n'ont pas fréquenté de dispositif progressent encore mieux (+8,3). Ceci nous conduit à envisager un effet négatif de l'accompagnement scolaire sur les élèves de niveau initial fort. Pour estimer plus précisément cet effet, il est évidemment plus pertinent de comparer les progressions des élèves de niveau initial fort en accompagnement aux progressions des élèves de niveau initial fort mais sans accompagnement. Pour cela, des estimations économétriques identiques aux précédentes ont été reconduites en modifiant à chaque fois la variable de référence relative au niveau des élèves (moyens puis forts). Les tableaux suivants synthétisent les différents résultats obtenus :

Tableau III.7 : Effet différentiel de l'accompagnement scolaire à niveau initial comparable en CE1

		Variables actives : avec accompagnement		
		Faibles	Moyens	Forts
Variables de référence : sans accompagnement	Faibles	Frçs : -5,0 (***) Math : -2,4 (*)	Frçs : +2,6 (ns) Math : +2,7 (ns)	Frçs : +6,6 (**) Math : +2,9 (ns)
	Moyens	Frçs : -9,2 (***) Math : -4,2 (***)	Frçs : -1,5 (ns) Math : +0,9 (ns)	Frçs : +2,4 (ns) Math : +1,2 (ns)
	Forts	Frçs : -10,7 (***) Math : -4,5 (**)	Frçs : -3,1 (*) Math : +0,6 (ns)	Frçs : +0,8 (ns) Math : +0,9 (ns)

Tableau III.8 : Effet différentiel de l'accompagnement scolaire à niveau initial comparable en CM1

		Variables actives : avec accompagnement		
		Faibles	Moyens	Forts
Variables de référence : sans accompagnement	Faibles	Frçs : +2,7 (**) Math : +0,6 (ns)	Frçs : +5,2 (***) Math : +5,5 (***)	Frçs : +5,8 (***) Math : +10,7 (***)
	Moyens	Frçs : -2,0 (*) Math : -4,4 (***)	Frçs : +0,5 (ns) Math : +0,6 (ns)	Frçs : +1,1 (ns) Math : +5,8 (***)
	Forts	Frçs : -5,6 (***) Math : -9,5 (***)	Frçs : -3,1 (**) Math : -4,6 (***)	Frçs : -2,5 (*) Math : -0,7 (ns)

En CE1, la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire n'affecte pas les progressions des élèves initialement de niveau moyen ou fort. En revanche en CM1, si l'accompagnement scolaire n'exerce aucun effet sur les progressions des élèves de niveau moyen, un effet négatif en français est estimé auprès des élèves initialement forts : toutes choses égales par ailleurs, les élèves de niveau initial fort en accompagnement ont de moindres progressions (-2,5 points au seuil de 10%) que les élèves initialement forts du groupe témoin.

Si l'on reconduit ces estimations en considérant non pas le niveau initial des élèves mais le fait qu'ils ont redoublé au cours de leur scolarité les résultats sont les suivants :

Tableau III.9 : Effet différentiel de l'accompagnement scolaire à situation scolaire comparable

		Variables actives : avec accompagnement			
		CE1		CM1	
		Redoublants	Non redoublants	Redoublants	Non redoublants
Variables de référence : sans accompagnement	Redoublants	Frçs : -4,9 (**) Math : -1,1 (ns)	Frçs : +5,4 (***) Math : +6,6 (***)	Frçs : +3,2 (**) Math : +1,4 (ns)	Frçs : +6,1 (***) Math : +6,8 (***)
	Non redoublants	Frçs : -12,7 (***) Math : -8,3 (***)	Frçs : -2,4 (**) Math : -0,7 (ns)	Frçs : -3,4 (**) Math : -5,4 (**)	Frçs : -0,6 (ns) Math : +0,0 (ns)

En CE1, toutes choses égales par ailleurs, les élèves non redoublants qui fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire ont une progression inférieure de 2,4 points en français à celle des élèves non redoublants mais qui n'ont pas bénéficié d'un accompagnement. Cet effet est multiplié par deux (-4,9) si on considère les redoublants. En revanche, en CM1, l'effet bénéfique observé sur les élèves les plus faibles (+2,7 points en français) se voit amplifié lorsque l'on considère les élèves redoublants (+3,2). Aucun effet n'est estimé, en moyenne, auprès des élèves non redoublants.

Pour donner un ordre de grandeur de l'influence de l'accompagnement scolaire en matière de réduction ou d'augmentation des inégalités de réussite scolaire, on peut, à partir des modélisations effectuées précédemment (tableau III.6, p. 188), procéder à une estimation des scores de fin d'année des élèves faibles et forts qui fréquentent ou non un dispositif d'accompagnement scolaire. La comparaison des écarts entre faibles et forts des deux groupes nous permettra alors d'évaluer dans quelle mesure il y a une augmentation ou une réduction des inégalités de réussite scolaire.

En CE1 en français, le score final d'un élève de niveau initial de 85, non redoublant et issu de milieu social modeste est estimé à 91,2⁹¹. On estime un score final de 103,2 pour un

⁹¹ Niveau final de français = 58,8 + 0,4 . niveau initial (soit 0,4 . 85) – 1,6 . père défavorisé = 91,2

élève comparable⁹² de niveau initial équivalent à 115⁹³. L'écart entre ces deux profils d'élèves, qui ne fréquentent pas de dispositifs d'accompagnement scolaire, est alors de 12 points. Pour des élèves comparables qui fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire, on estime un score final équivalent à 86,2 lorsque le niveau initial vaut 85⁹⁴ et 103,2 lorsque le niveau initial vaut 115⁹⁵. L'écart est alors estimé à 17 points, soit 1,4 fois l'écart qui sépare les faibles et les forts non concernés par un dispositif.

En CM1 en français, le score final d'un élève de niveau initial de 85, non redoublant et issu de milieu social modeste est estimé à 84,8. On estime un score final de 99,8 pour un élève comparable de niveau initial équivalent à 115. L'écart entre ces deux profils d'élèves est alors de 15 points. Pour des élèves comparables qui fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire, on estime un score final équivalent à 87,5 lorsque le niveau initial vaut 85 et 97,3 lorsque le niveau initial vaut 115. L'écart est alors estimé à 9,8 points. L'écart qui sépare les faibles et les forts concernés par l'accompagnement scolaire vaut alors 0,65 fois l'écart qui sépare les faibles et les forts du groupe témoin.

3-2-2 *La réduction des inégalités sociales de réussite scolaire*

Le type d'analyse mené précédemment a été reconduit en fonction du milieu social des élèves. Dans la mesure où le milieu social d'origine est lié à la réussite scolaire, les résultats se rapprochent fortement de ceux observés sur les élèves les plus faibles :

⁹² Le terme comparable est ici évidemment abusif. Il est employé pour éviter les longueurs d'écriture. Comparable signifie seulement que l'on oppose des groupes d'élèves ayant les mêmes caractéristiques sur le plan du redoublement et du milieu social.

⁹³ Niveau final de français = $58,8 + 0,4 \cdot \text{niveau initial (soit } 0,4 \cdot 115) - 1,6 \cdot \text{père défavorisé} = 103,2$

⁹⁴ Niveau final de français = $58,8 + 0,4 \cdot \text{niveau initial (soit } 0,4 \cdot 85) - 1,6 \cdot \text{père défavorisé} - 5,0 \cdot \text{acc si faible} = 86,2$

⁹⁵ Niveau final de français = $58,8 + 0,4 \cdot \text{niveau initial (soit } 0,4 \cdot 115) - 1,6 \cdot \text{père défavorisé} - 0,8 \text{ (ns)} \cdot \text{acc si fort} = 86,2$

Tableau III.10 : Effet différentiel de l'accompagnement scolaire à milieu social comparable

		Variables actives : avec accompagnement			
		CE1		CM1	
		Défavorisés	Non défavorisés	Défavorisés	Non défavorisés
Variables de référence : sans accompagnement	Défavorisés	Frçs : -3,7 (**) Math : -1,5 (ns)	Frçs : -0,8 (ns) Math : +1,4 (ns)	Frçs : +2,5 (**) Math : +0,9 (ns)	Frçs : +0,7 (ns) Math : +1,6 (ns)
	Non défavorisés	Frçs : -5,5 (***) Math : -3,1 (**)	Frçs : -2,5 (*) Math : -0,1 (ns)	Frçs : +0,0 (ns) Math : -0,9 (ns)	Frçs : -1,7 (ns) Math : -0,1 (ns)

En CE1, en français, toutes choses égales par ailleurs, un écart de 3,7 points est estimé entre les élèves issus de milieu social modeste qui fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire et ceux, de milieu social modeste, qui n'en fréquentent pas, au désavantage des premiers. Un écart est également observé entre les élèves de milieu plus favorisé selon qu'ils fréquentent ou non un dispositif, même si cet écart est moins important que le précédent. Ces résultats vont donc dans le sens d'un renforcement des inégalités sociales de réussite scolaire puisque la perte qu'occasionne la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire pour les élèves de milieu social défavorisé est plus importante que celle occasionnée pour les élèves plus favorisés. On estime que les inégalités sociales de réussite scolaire en fin de période sont, au sein du groupe d'élèves en accompagnement scolaire, 1,7 fois supérieures aux inégalités existantes au sein du groupe témoin⁹⁶. En mathématiques, en revanche, les niveaux de fin de période ne sont pas influencés par la fréquentation de ces dispositifs, que l'on considère les élèves favorisés ou défavorisés.

En CM1, un phénomène identique à celui révélé auprès des élèves initialement faibles est observé pour les élèves issus de milieu social modeste. On se trouve dans une situation de réduction des inégalités sociales de réussite scolaire en français puisque les élèves défavorisés voient leurs scores de fin d'année augmenter lorsqu'ils fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire, alors que les scores des élèves de milieu plus favorisé ne varient pas. Si, au sein du groupe d'élèves en accompagnement scolaire, on estime le score de fin d'année en français d'un élève défavorisé (de niveau initial égal à 85 et non redoublant) et le

⁹⁶ Estimation réalisée pour des élèves de niveau initial équivalent à 85, non redoublants.

score d'un élève comparable mais issu d'un milieu plus favorisé alors l'écart obtenu est nul, ces deux profils d'élèves obtenant chacun un score final de 91,7. L'écart estimé entre les mêmes profils d'élèves mais qui ne fréquentent pas de dispositif équivaut en revanche à 2,4 points. En CM1 seulement, l'accompagnement scolaire semble donc exercer un effet résolument positif sur la réduction des inégalités sociales de réussite scolaire : il permet aux élèves de milieu social modeste de combler leur retard par rapport aux élèves plus favorisés fréquentant ou non un dispositif.

Enfin, des estimations ont été conduites afin de mettre en évidence d'éventuelles interactions de l'effet de l'accompagnement scolaire en fonction du sexe des élèves. Pour les deux niveaux étudiés et dans les deux disciplines considérées, aucun effet différencié en fonction du sexe n'est observé. Les mêmes résultats s'observent pour une analyse différenciée selon la nationalité des élèves.

Conclusion

Dès les premières analyses, il a été montré que l'accompagnement scolaire exerçait un effet moyen négatif sur les progressions des élèves de CE1, en français (cf. tableau III.2, p. 182). Or, cet effet négatif s'observe d'autant plus fortement que les élèves présentent certaines caractéristiques. Les progressions, notamment en français, des élèves initialement en difficulté scolaire sont particulièrement affectées par la fréquentation de dispositifs. De façon corollaire, la même tendance s'observe auprès des élèves qui ont redoublé et auprès des élèves de condition sociale modeste (même si les élèves non redoublants ou de milieu plus favorisé sont également concernés, mais dans une moindre mesure). L'analyse des modes de fréquentation des élèves n'a pas permis de mettre en évidence des situations venant atténuer ces effets. Par exemple, le temps effectif de fréquentation des dispositifs n'a pas d'effet significatif sur les progressions des élèves.

En revanche, pour les élèves de CM1, les effets de l'accompagnement scolaire sont plutôt positifs. En effet, l'examen des progressions des élèves en fonction de leur niveau de performances en début d'année scolaire montre que les dispositifs sont efficaces, en français, auprès des élèves initialement en difficulté scolaire. Par contre, aucun effet n'est observé auprès des élèves de niveau initial moyen et un effet négatif (significatif au seuil de 10%) est évalué auprès des élèves initialement de bon niveau. Des effets positifs de l'accompagnement scolaire sont également observés auprès des élèves redoublants ou de condition sociale modeste. Aucun effet n'est estimé auprès des élèves non redoublants ou de milieu social plus favorisé. L'analyse des modes de fréquentation des élèves précise ces résultats : un élève volontaire pour fréquenter un dispositif aura tendance à progresser davantage en français et un élève qui fréquente un dispositif depuis deux ans ou plus progressera davantage en mathématiques. Dans les deux disciplines considérées, l'effet bénéfique de l'accompagnement scolaire s'observera si la fréquentation reste modérée : moins de trois heures hebdomadaires apparaît suffisant ; au-delà de ce seuil, l'effet de l'accompagnement scolaire n'est plus significatif.

Au terme de cette analyse, on ne peut conclure qu'à des effets contrastés de l'accompagnement scolaire qui apparaît accroître les inégalités de réussite scolaire en CE1 (dans la mesure où l'accompagnement scolaire exerce un effet négatif sur des élèves faibles sans pour autant intervenir dans le même sens pour des élèves de meilleur niveau), alors qu'il les réduit en CM1. Il n'existe pas à notre connaissance, d'autres études démontrant également ces deux effets contraires.

Les résultats précédents suscitent, outre des difficultés d'interprétation qui seront développées ultérieurement, un autre problème. L'accompagnement scolaire est une mesure qui, rappelons-le, cherche à rendre plus juste le déroulement de la scolarité des élèves, en donnant, au nom d'un principe de discrimination positive, plus à ceux qui ont le moins. Dans ce cadre, l'accompagnement remplit-il son objectif de réduction des inégalités ? En CE1, bien évidemment la réponse est non. En CM1, en revanche, il est beaucoup plus délicat de conclure. D'un côté, l'accompagnement scolaire apparaît juste si l'on considère son effet sur la réduction des inégalités sociales de réussite scolaire (il favorise les progressions des élèves de milieu social modeste, sans pénaliser les élèves plus favorisés). D'un autre côté, si on considère simplement l'effet de l'accompagnement scolaire en terme de lutte contre l'échec scolaire – c'est-à-dire sans considérer l'origine sociale des élèves -, la réponse n'est pas immédiate. On pourrait être tenté de penser que, si l'accompagnement scolaire profite aux élèves faibles mais pénalise les élèves forts, alors il suffit de faire en sorte que les élèves forts ne fréquentent pas ces dispositifs. Ceux-ci n'étant d'ailleurs pas conçus pour eux. Or, rien n'est moins simple et sans avoir encore examiné les conditions pédagogiques de l'efficacité de l'accompagnement scolaire, objet du chapitre suivant, il n'est pas raisonnable de discuter des modifications souhaitées dans l'organisation de l'accompagnement scolaire dans le but de le rendre plus juste. La présence d'élèves sans difficulté scolaire au sein des dispositifs ne serait-elle pas une condition à l'amélioration des performances des élèves les plus faibles, créant par-là un "peer effect" dont on connaît les vertus (Slavin, 1987b).

Chapitre 2

Les conditions pédagogiques de l'efficacité de l'accompagnement scolaire

I- Les difficultés méthodologiques associées à l'examen des effets des modalités d'organisation de l'accompagnement scolaire

Les descriptions des dispositifs d'accompagnement scolaire, proposées dans la deuxième partie, nous laissent quelque peu interrogateurs sur les possibilités de conduire une évaluation contextuelle de ces dispositifs. Les deux seuls éléments constants au sein des dispositifs sont le temps sur lequel se situe l'action (après l'école) et le recours systématique à l'aide à la réalisation des devoirs. Mais la variété observée des modes d'organisation des séances et des caractéristiques des intervenants tend à démontrer la singularité de chaque dispositif. Aucun élève ne semble soumis au même contexte pédagogique.

Les modalités d'organisation de l'accompagnement scolaire posent donc des défis à qui veut conduire l'évaluation de dispositifs qui regroupent en leur sein des modalités d'intervention variées s'adressant à des individus différents et peu nombreux. La réponse peut être double : soit i) on respecte la singularité et la multiplicité des dispositifs ce qui rend difficile l'identification de lignes de forces en terme de modalités d'actions pouvant être réinvesties dans la pratique de terrain, soit ii) l'évaluateur ajuste ses choix méthodologiques, identifie des tendances, tout en réduisant au minimum la réalité des pratiques.

C'est bien entendu la seconde solution qui est ici envisagée et la difficulté de cette recherche consiste, à partir des pratiques identifiées sur le terrain, à reconstruire l'objet de recherche, de sorte qu'il permette l'emploi de méthodes statistiques appropriées à une évaluation externe et globale, sans pour autant réduire la variété des pratiques.

1-1 Les principes méthodologiques de la mesure des effets de contexte

Le problème statistique qui se pose pour vérifier l'existence d'une relation entre le niveau de fin d'année des élèves et les caractéristiques des environnements auxquels ils sont soumis est celui du niveau d'analyse sur lequel vont être opérées les modélisations. En effet, la mesure de la variable dépendante (niveau final) est toujours dans un premier temps appréhendée à un niveau individuel, c'est-à-dire au niveau des élèves. Or, les variables indépendantes, dont on cherche à estimer l'effet, sont appréhendées à un niveau hiérarchique supérieur (les dispositifs d'accompagnement scolaire). Variable dépendante et variables indépendantes ne sont donc pas mesurées sur le même effectif d'observations. La difficulté consiste ici à mettre en relation deux échantillons qui ne comptent pas un nombre d'observations identique.

La première solution consiste à affecter à chaque élève les conditions d'organisation auquel il est soumis (modèle mono-niveau individuel). Concrètement, les 213 élèves de CM1 et les 152 élèves de CE1 se verront affecter les caractéristiques des dispositifs qu'ils fréquentent. Cependant, ces élèves sont regroupés dans seulement 38 dispositifs et les caractéristiques de ces dispositifs seront alors représentées proportionnellement au nombre d'élèves que chacun accueille. Ceci conduit à une surestimation de la significativité des coefficients de corrélation estimés. Sans entrer dans un détail mathématique, on peut rappeler que la significativité se détermine par rapport à l'hypothèse nulle (rejet de l'hypothèse nulle si on a moins de 10 chances sur 100 de se tromper dans l'estimation du signe du coefficient). L'acceptation ou le rejet de l'hypothèse nulle se fonde sur la valeur de l'indice t de Student issu du rapport b/s ou b est le coefficient estimé de la variable et s est l'erreur-type estimée de ce coefficient. On tire de cette formule que la valeur du t s'accroît lorsque l'erreur-type diminue ; et cette erreur-type sera d'autant plus faible que le nombre d'observations, à partir desquelles on a estimé le coefficient, est grand. La spécification de ce type de modèles, dans l'analyse des effets de contexte, conduit à sous-estimer les erreurs-types des coefficients attachés aux variables de contexte puisque l'on multiplie fictivement le nombre de leurs observations en fonction du nombre d'élèves. Par voie de conséquence, on sur-estime alors la significativité des effets des variables de contexte.

Une seconde solution est de spécifier l'analyse au niveau contextuel. La variable dépendante est alors agrégée au niveau supérieur, c'est-à-dire, dans notre cas, au niveau des dispositifs d'accompagnement scolaire. L'idée est non plus d'analyser la variance des résultats individuels mais la variance du score final moyen obtenu par chaque dispositif (c'est-à-dire la variance des moyennes des scores individuels des élèves de CM1 ou de CE1 par dispositif). On chercherait ici non pas à expliquer les différences d'acquisitions entre élèves, mais à expliquer les différences de niveau entre les dispositifs en fonction des caractéristiques observables de ces dispositifs. La limite générale de ces modèles (Bressoux et al., 1997) est que l'on ne peut pas distinguer l'effet des caractéristiques individuelles des effets de composition de public : par exemple, distinguer un effet individuel de l'origine sociale (impact que représente pour un élève le fait d'avoir une origine sociale plus ou moins favorisée) d'un effet contextuel (impact que représente pour un élève de caractéristiques données le fait de fréquenter un dispositif à tonalité sociale plus ou moins favorisée). Il existe une approche alternative que sont les modèles avec récupération de résidus (Bressoux et al, 1997). Le principe de ce type de modélisation est, dans un premier temps, d'estimer le score final des élèves en fonction de leurs caractéristiques individuelles (sociales et scolaires). Il est alors possible d'estimer la différence entre le score prédit et le score effectif (cette différence est appelée résidu). Dans un second temps, les résidus sont agrégés au niveau de chaque dispositif et fournissent une indication de l'efficacité moyenne de ceux-ci. L'objectif est ensuite d'expliquer les différences d'efficacité moyenne entre dispositifs en fonction de leurs caractéristiques (organisation pédagogique, profil des intervenants...). Il existe une variante de ces modèles qui consiste à intégrer à un modèle individuel mono-niveau les dispositifs d'accompagnement scolaire en tant que variables muettes (on aura donc autant de variables que l'on a de dispositifs, moins un qui tient lieu de référence). Chaque dispositif se verra alors doté d'un coefficient qui traduira la position relative de tel ou tel dispositif par rapport au dispositif de référence⁹⁷. Ces coefficients seront considérés comme des indicateurs d'efficacité des dispositifs (au nombre de 38) à public d'élèves donné. L'analyse portera alors ensuite sur la variance des coefficients de variation associés à chaque dispositif. Enfin, un dernier type de modélisation peut être envisagé dans l'analyse des effets de contexte : la modélisation hiérarchique (modèles multiniveau). Les modèles multiniveau opèrent une distinction de la variance totale en une variance individuelle et une variance contextuelle, de façon simultanée. Les estimations obtenues par les modèles multiniveau diffèrent finalement peu de celles obtenues par l'intermédiaire des modèles avec récupération de résidus, sauf dans le cas où l'on ne dispose pas

⁹⁷ +2,0dispositif1 traduira le fait que les élèves fréquentant le dispositif 1 obtiennent en fin d'année scolaire en moyenne 2 points de plus que ceux qui fréquentent le dispositif de référence. Il est aussi possible d'intégrer tous les dispositifs au modèle et les coefficients obtenus traduiront alors l'effet de chaque dispositif par rapport aux élèves sans accompagnement.

suffisamment d'unités d'analyse de niveau contextuel (Bressoux et al., 1997).

Les différents types de modèles qui viennent d'être présentés sont cependant peu mobilisables dans l'analyse des effets des conditions d'organisation des dispositifs d'accompagnement scolaire. Ces modèles, à l'exception des modèles multiniveau, supposent en effet à un moment donné d'agrèger des observations de niveau individuel au niveau contextuel. Dans le cadre de l'accompagnement scolaire, cette agrégation des résultats individuels s'envisage sur trop peu d'observations : par exemple, il est difficile d'estimer rigoureusement, un coefficient d'efficacité, un score moyen ou d'agrèger les résidus par dispositif, lorsque ceux-ci n'accueillent que peu d'élèves des niveaux étudiés. Il faut ajouter également que le fait de porter l'analyse à un niveau contextuel a pour conséquence de réduire considérablement le nombre d'unités statistiques. Dans le cas de notre travail, l'analyse serait conduite sur 38 unités seulement. Les modèles multiniveau constituent à l'heure actuelle la technique d'analyse la plus appropriée à la contrainte du nombre d'observations de niveau contextuel, mais, comme pour autres types de modélisation, le faible nombre d'observations au niveau individuel nuit à l'appréciation correcte de la dimension contextuelle.

1-2 Reconstruire l'objet pour l'évaluer

La plupart des recherches sur les effets de contexte procèdent de la sorte : les contextes favorables aux acquisitions sont d'abord identifiés (par exemple, les classes ou les écoles qui, en contrôlant les caractéristiques du public d'élèves, obtiennent le meilleur score moyen en fin d'année scolaire), pour comprendre ensuite ce qui différencie les classes efficaces des classes moins efficaces. Un tel procédé n'est pas envisageable pour évaluer l'accompagnement scolaire (identifier d'abord les dispositifs efficaces ou non pour ensuite les différencier selon leur mode de fonctionnement), en raison des trop faibles effectifs d'élèves à l'intérieur de chaque dispositif. Nous pensons en fait qu'il est possible de procéder à l'inverse : on identifie dans un premier temps les différences qui peuvent exister entre dispositifs, pour ensuite construire des typologies de dispositifs basées sur ces différences et enfin tester ces typologies à partir de différents types de modèles statistiques à notre service. Il existe des méthodes statistiques permettant de construire des typologies, des classifications. Néanmoins, ces méthodes sont pertinentes dans la mesure où l'on observe un nombre important d'unités contextuelles. Nous ne disposons ici que d'une quarantaine de dispositifs et il est alors possible d'élaborer "manuellement" ces typologies. Ainsi, même si le travail présenté ici est prioritairement de nature quantitative, on comprend tout l'intérêt de la dimension qualitative et descriptive de la deuxième partie : on a pu identifier des tendances dans le fonctionnement des dispositifs et construire à

posteriori des types ou profils de dispositifs (cf. schéma II.1, p. 126). Ces profils regroupent alors des élèves de différents dispositifs mais qui sont soumis à un environnement périscolaire comparable. Autrement dit, les effectifs d'élèves en sont démultipliés.

On peut envisager la construction d'une typologie de dispositifs d'accompagnement scolaire autrement qu'à partir d'une analyse descriptive. Des modélisations simples (modèles mono-niveau à caractéristiques scolaires et sociales données) peuvent être effectuées dans le but d'avoir une première idée des modalités d'organisation qui peuvent s'avérer efficaces (même si l'on sait que la significativité des effets est surestimée). On pourra par exemple observer un effet du profil des intervenants, du taux d'encadrement des élèves... On peut ensuite regrouper les dispositifs en croisant les modalités entre elles : par exemple, les dispositifs faisant appel à des aide éducateurs, ayant un taux d'encadrement moyen inférieur à 7 élèves par intervenant et un temps d'accompagnement hebdomadaire supérieur à trois heures ; les dispositifs faisant appel à des enseignants, ayant un taux d'encadrement également inférieur à 7 élèves par intervenant et un temps d'accompagnement supérieur à trois heures hebdomadaires, ... chaque type ainsi construit sera comparable à un autre sauf sur le plan d'une seule modalité. La comparaison des résultats moyens de chaque type de dispositifs pourra alors nous aider à conclure sur la (les) variable(s) qui semble(nt) exercer l'effet le plus stable. Ces typologies nous permettent donc d'introduire une perspective comparative, dans la mesure où il est impossible, compte tenu de la variété de conditions d'organisation des dispositifs, de maintenir toutes les variables de contexte constantes et de raisonner "toutes choses égales par ailleurs" sur ce plan.

Ces typologies sont de nature contextuelle, c'est-à-dire qu'elles représentent des environnements différents auxquels les élèves sont susceptibles d'être soumis. Ces configurations vont nous permettre, non pas de tester l'efficacité de différents dispositifs, mais plutôt de tester l'efficacité de différents types de dispositifs. On convient que l'on réduit la pratique de terrain car tous les dispositifs groupés au sein d'un même type ne présentent certainement pas des caractéristiques similaires dans tous les cas ou présentent des caractéristiques similaires à d'autres dispositifs classés dans d'autres types de dispositifs. Tout le travail de l'évaluateur est alors d'identifier de façon pertinente des situations englobantes de sorte que les analyses ainsi produites permettent l'identification des modes d'organisation les plus efficaces. L'analyse des conditions pédagogiques de l'efficacité des dispositifs d'accompagnement scolaire sera donc conduite de façon progressive en recherchant d'abord quelles sont les variables susceptibles d'exercer un impact sur les progressions des élèves (modèles mono-niveau) pour ensuite examiner les résultats obtenus en considérant les typologies construites.

II- Les effets des choix pédagogiques des dispositifs d'accompagnement scolaire

L'examen de l'efficacité des choix pédagogiques des dispositifs s'opérera en considérant successivement les modalités concrètes d'organisation (lieu de l'action, contenu, taux d'encadrement...) puis les profils des personnes qui interviennent dans l'aide auprès des élèves. L'analyse des progressions des élèves en accompagnement se fera par l'intermédiaire de régressions multivariées dont les variables cibles seront les choix pédagogiques auxquels sont soumis les élèves en accompagnement au regard des progressions des élèves du groupe témoin. Cela dit, ce type de modélisation ne permet pas de mesurer spécifiquement l'impact de chacun des choix pédagogiques considérés puisque les coefficients associés à chaque modalité combinent à la fois un effet global de l'accompagnement scolaire et un effet de la modalité. Pour tester la robustesse des résultats, des modélisations portant uniquement sur les élèves en accompagnement scolaire sont envisageables. L'effet moyen de l'accompagnement scolaire est gommé (tous les élèves y sont soumis) et on discerne alors plus précisément l'effet de la modalité examinée. Les résultats seront néanmoins à considérer avec prudence dans la mesure où les modélisations portent sur des effectifs très peu nombreux (152 élèves de CE1 et 213 élèves de CM1).

2-1 Les modalités concrètes d'organisation des séances

En matière d'offre d'accompagnement scolaire, la première distinction réalisée a porté sur le contenu des séances. On a ainsi mis à jour deux types de contenus : les dispositifs portant plutôt sur les conditions préalables à la scolarisation (cond.pré) et les dispositifs portant principalement sur l'aide strictement scolaire (aide scol.). Le tableau ci-après permet de considérer les progrès des élèves soumis à chacun de ces types de contenus en référence aux élèves qui ne fréquentent pas de dispositif :

Tableau III.11 : Effet du contenu des dispositifs sur les progrès des élèves en cours d'année

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,5	***	+0,6	***	+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-8,4	***	-7,3	***	-5,7	***	-6,4	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,9	***	-1,8	**	-1,6	**	-1,6	**
Sans acc	Acc. aide scol	-3,0	**	-4,0	***	+0,5	ns	+1,1	ns
	Acc. cond.pré	-3,2	**	+1,8	ns	+0,2	ns	-0,7	ns
Constante		48,2		40,3		32,9		43,3	
Pourcentage de variance expliquée		42,7%		46,6%		57,8%		44,7%	

En CE1, en français, quel que soit le contenu auquel les élèves en accompagnement scolaire sont soumis, on observe des effets de l'accompagnement scolaire négatifs et significatifs. Les coefficients associés à chaque type de contenu sont quasiment similaires (-3,2 points lorsque l'aide porte sur les conditions préalables à la scolarisation contre -3,0 points lorsque l'aide est strictement scolaire). L'écart entre ces deux modalités n'est pas significatif. Autrement dit, les élèves ne progressent pas différemment selon le contenu des séances qui leur est proposé. En revanche, en mathématiques, l'effet négatif de l'accompagnement scolaire est particulièrement visible lorsque les dispositifs axent leur travail sur un contenu strictement scolaire : toutes choses égales par ailleurs, les élèves soumis à une aide strictement scolaire ont des progressions significativement inférieures en cours d'année scolaire (-4,0 points) à celles des élèves qui ne fréquentent pas de dispositif⁹⁸. Par contre, lorsque les élèves fréquentent un dispositif qui centre son action sur les conditions préalables à la scolarisation, leurs progressions ne sont pas différentes de celles des élèves du groupe témoin.

En CM1, on n'observe pas d'effet du contenu des dispositifs. Cela dit, les progressions ont tendance à être meilleures lorsque l'accompagnement porte sur une aide strictement scolaire ; ce qui se confirme en mathématiques lorsque les estimations ne portent que sur le groupe d'élèves en accompagnement scolaire.

L'examen des progressions des élèves en fonction du lieu où le dispositif est implanté (tableau III.12 ci-après) nous indique que l'effet de l'accompagnement scolaire est

⁹⁸ Des estimations identiques mais portant seulement sur les élèves en accompagnement scolaire (soit 152) produisent des résultats similaires.

moins néfaste, en CE1, lorsque celui-ci se déroule au sein même des établissements scolaires. En effet, à ce niveau de la scolarité, en français, l'effet négatif de l'accompagnement scolaire est plus fort lorsque celui-ci prend place en dehors de l'école (-4,4) que lorsque qu'il prend place à l'école (-2,5). Si les écarts entre ces deux modalités ne sont pas significatifs (les résultats sont similaires en mathématiques), la tendance est tout de même d'observer des effets davantage négatifs de l'accompagnement scolaire hors école.

En CM1, les résultats des modélisations permettent d'observer la même tendance : les écarts entre ces deux modalités ne sont pas significatifs en mathématiques mais le sont au seuil de 2% en français.⁹⁹

Tableau III.12 : Effet du lieu de l'action sur les progrès des élèves en cours d'année

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,5	***	+0,6	***	+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-8,4	***	-7,3	***	-5,6	***	-6,3	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,9	***	-1,7	**	-1,5	**	-1,5	**
Sans acc	Acc. à l'école	-2,5	**	-0,6	Ns	+1,2	ns	+1,0	ns
	Acc. hors école	-4,4	**	-1,2	Ns	-2,3	*	-1,6	ns
Constante		48,2		40,9		32,9		43,1	
Pourcentage de variance expliquée		42,7%		46,1%		58,0%		44,7%	

Enfin, l'efficacité de quatre autres modes d'organisation des dispositifs d'accompagnement scolaire a pu être testée (modalités pour lesquelles les informations manquantes étaient peu nombreuses). Il s'agit de l'ancienneté des dispositifs, de leur caractère sélectif, de la stabilité des intervenants face aux élèves et du taux d'encadrement.

Concernant l'ancienneté des dispositifs, on n'observe pas d'effet différencié selon la date de création des dispositifs. Que ce soit en CE1 ou en CM1, en français ou en mathématiques, les progressions des élèves ne varient pas selon que le dispositif qu'ils fréquentent a été mis en place avant 1985, entre 1985 et 1995 ou après 1995.

⁹⁹ Des estimations identiques mais portant seulement sur les élèves en accompagnement scolaire produisent des résultats similaires pour les deux niveaux de classes et dans les deux disciplines.

La sélection des élèves à l'entrée des dispositifs ne semble pas être, en CE1 surtout, une stratégie pertinente¹⁰⁰.

Tableau III.13 : Effet du caractère sélectif des dispositifs

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,5	***	+0,6	***	+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-8,3	***	-7,3	***	-5,7	***	-6,3	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,9	**	-1,8	**	-1,6	**	-1,6	**
Sans acc	Elèves sélectionnés	-6,5	***	-3,7	**	+0,3	ns	-0,8	ns
	Non sélectionnés	-0,9	ns	+1,0	ns	+0,5	ns	+1,0	ns
Constante		48,6		41,2		32,9		43,4	
Pourcentage de variance expliquée		43,2%		46,4%		57,8%		44,7%	

Le fait de sélectionner les élèves, signe de discrimination à l'entrée des dispositifs, est manifestement associé à de moindres progressions pour les élèves de CE1 en français (-6,5 points par rapport à des élèves sans accompagnement) comme en mathématiques (-3,7 points). Les élèves sélectionnés progressent donc moins que les élèves, comparables, sans accompagnement mais leurs progressions dans les deux disciplines sont également moindres que celles des élèves qui fréquentent un dispositif en libre accès. En CM1, les coefficients estimés ne sont pas significatifs, même si on observe une tendance similaire en mathématiques. Ce type de résultats conduit à penser qu'il pourrait exister des effets d'étiquetage auxquels semblent plus sensibles les élèves de CE1 que leurs aînés. Nous y reviendrons.

En terme de stabilité des intervenants, 75 élèves de CE1 et 82 élèves de CM1 ont travaillé pendant l'année scolaire 1999/2000 avec le même intervenant. Le cas contraire s'observe pour 62 élèves de CE1 et 79 élèves de CM1. Pour un certain nombre d'élèves (15 en CE1 et 52 en CM1) cette information n'est pas connue, les réponses des intervenants étant trop hétérogènes à l'intérieur d'un même dispositif. Cela dit, la comparaison des progressions des élèves selon qu'ils ont travaillé toute l'année avec le même intervenant ou non, en référence aux progressions des élèves qui ne fréquentent pas l'accompagnement scolaire, nous indique un effet très limité de ce choix pédagogique. En effet, en CM1, en

¹⁰⁰ On rappelle ici que seulement un tiers des responsables de dispositif a déclaré fonder l'admission des élèves sur des critères scolaires et/ou sociaux.

français comme en mathématiques, les élèves soumis à l'une ou l'autre modalité ne progressent pas différemment des élèves du groupe témoin. A l'intérieur du groupe "accompagnement scolaire", les progressions sont également identiques. En CE1, en français, on distingue toujours un effet global négatif de l'accompagnement scolaire mais qui ne se différencie pas selon que les élèves ont toujours travaillé avec le même intervenant ou non. C'est seulement en mathématiques que l'on observe un effet de cette modalité d'organisation : dans les dispositifs où les intervenants pouvaient être différents, les élèves de CE1 ont des progressions de 3 points inférieures (impact significatif au seuil de .05) aux progressions des élèves du groupe témoin alors que les élèves dont les intervenants étaient stables ne progressent pas différemment des élèves du groupe témoin.

Pour ce qui concerne le taux d'encadrement des élèves, on note une relation globalement positive entre l'augmentation du nombre d'élèves par groupe et le niveau des acquis en fin d'année scolaire. Cependant, cet effet n'est pas toujours strictement linéaire :

Tableau III.14 : Effet du taux d'encadrement sur les progrès des élèves en cours d'année

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,5	***	+0,6	***	+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-8,3	***	-7,3	***	-5,6	***	-6,3	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,8	**	-1,8	**	-1,4	**	-1,4	**
Sans acc	< 5 élèves / gpe	-5,3	***	-0,8	Ns	-2,2	*	-1,6	Ns
	entre 5 et 9 élèves	-3,7	*	-3,8	*	+3,0	**	+1,6	Ns
	>9 élèves	-2,8	*	-0,8	ns	+1,4	ns	+2,2	*
Constante		48,2		40,8		32,8		43,1	
Pourcentage de variance expliquée		43,1%		46,4%		58,2%		45,0%	

La tendance générale observée est donc celle d'une amélioration des performances scolaires de fin d'année d'autant plus importante que le taux d'encadrement est élevé. Cependant, en CE1, en français comme en mathématiques, dans la mesure où les écarts entre les différents groupes d'élèves en accompagnement scolaire ne sont pas significatifs, on ne peut pas réellement affirmer qu'il existe un effet du taux d'encadrement sur les progressions des élèves de CE1. En revanche, l'effet du taux d'encadrement est manifeste en CM1, même si en français on remarque un ralentissement de cet effet pour les groupes de plus de 9 élèves (l'hypothèse de différence nulle est acceptée entre les groupes de taille

moyenne et les groupes de grande taille). En mathématiques, la tendance est la même : au sein du groupe "accompagnement scolaire", on ne peut pas dire que les progressions des élèves travaillant dans des groupes de taille moyenne diffèrent des progressions des élèves travaillant dans des grands groupes, mais les élèves travaillant dans des petits groupes ont des progressions significativement moindres que celles des élèves travaillant dans des groupes de taille plus élevée. Des estimations réalisées uniquement auprès des élèves en accompagnement scolaire confirment ces résultats.

2-2 Les caractéristiques des intervenants en accompagnement scolaire

De même qu'au niveau d'un système éducatif il est possible d'identifier des effets-maîtres, on pourrait envisager dans le cas de l'accompagnement scolaire d'estimer un effet-intervenant. Or, du fait de l'organisation des séances et des groupes d'accompagnement scolaire cela est impossible. En effet, deux situations rencontrées dans notre recherche empêchent ce type d'analyse : soit le groupe d'élèves ne travaille pas systématiquement avec le même intervenant toute l'année, soit l'animateur est stable mais le groupe est composé d'élèves de plusieurs niveaux de classe et on ne dispose pas des données nécessaires à l'identification des caractéristiques de tous les élèves composant chaque groupe. Ainsi, l'examen de l'effet des caractéristiques des intervenants peut se réaliser ici seulement en agrégeant leurs caractéristiques au niveau des dispositifs.

C'est ainsi que 20 dispositifs ont été identifiés comme faisant appel à une majorité d'intervenants diplômés, alors que 18 dispositifs font appel à des intervenants qui ont au maximum le niveau baccalauréat. De la même façon, 21 dispositifs font appel en moyenne à des intervenants plutôt jeunes (les intervenants sont en moyenne âgés de moins de 35 ans) alors que la moyenne d'âge des intervenants dépasse 35 ans dans 17 dispositifs.

L'analyse des progressions des élèves en fonction des caractéristiques moyennes des intervenants conduit à des résultats opposés lorsque l'on considère d'un côté les élèves de CE1 et d'un autre côté les élèves de CM1. En CE1, l'effet négatif de l'accompagnement scolaire en français s'observe d'autant plus fortement que les intervenants des dispositifs sont plutôt jeunes (-4,3 points par rapport aux progressions des élèves qui ne fréquentent pas l'accompagnement scolaire) et majoritairement diplômés (-4,7 points). Cet effet particulièrement négatif du niveau moyen de diplôme s'observe également en mathématiques. En revanche, en CM1, les progressions en français des élèves semblent meilleures lorsque les intervenants sont jeunes et diplômés (on ne note pas d'effet significatif de ces variables en mathématiques).

L'interprétation de ces résultats n'est pas immédiate. En fait, procéder à des regroupements d'intervenants par classe d'âge ou par niveau moyen de diplôme revient à considérer dans une même catégorie des intervenants dont les profils diffèrent de manière importante. Il est sans doute plus clair de se référer, comme dans le tableau suivant, au profil professionnel des intervenants.

Tableau III.15 : Effet du profil des intervenants sur les progrès des élèves en cours d'année

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,5	***	+0,6	***	+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-8,4	***	-7,3	***	-5,7	***	-6,4	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,9	***	-1,8	**	-1,5	**	-1,5	**
Sans acc.	Enseignants	-1,6	Ns	-0,5	ns	+1,4	ns	-1,3	ns
	Aides éducateurs	-0,2	Ns	+0,1	ns	+2,6	**	+2,6	**
	Animateurs	-5,6	**	+2,7	ns	-0,7	ns	+0,6	ns
	Bénévoles	-6,9	**	-2,2	ns	-1,5	ns	+1,0	ns
	Hétérogènes	-4,4	***	-2,7	*	-1,9	ns	-1,2	ns
Constante		48,5		41,1		33,3		43,7	
Pourcentage de variance expliquée		43,0%		46,3%		58,1%		44,9%	

En considérant les profils des intervenants, les résultats sont plus homogènes pour les deux niveaux de classe considérés. En CE1, on note un effet négatif de l'accompagnement scolaire en français notamment lorsque les intervenants sont des animateurs socioculturels, des bénévoles ou encore lorsque le recrutement des intervenants n'est pas basé sur un profil particulier (ce dernier type de recrutement est également associé à de moindres progressions en mathématiques). A l'inverse, l'accompagnement scolaire n'exerce pas d'effet négatif en CE1 en français (sans pour autant favoriser les apprentissages) lorsque les intervenants des dispositifs sont majoritairement des enseignants ou des aides éducateurs. Cela dit, lorsque l'on procède à des estimations portant uniquement sur les élèves en accompagnement scolaire, les écarts entre les coefficients associés à chaque profil d'intervenants ne sont pas significatifs et l'on ne peut donc pas réellement affirmer qu'un type d'intervenants est particulièrement plus (in)efficace qu'un autre.

En CM1, en revanche, les élèves ayant travaillé avec des aides éducateurs progressent de façon significative, en français et en mathématiques, (+2,6 points dans les deux disciplines en référence aux élèves sans accompagnement) alors qu'une aide apportée par d'autres types d'intervenants n'a pas d'effet. Ces résultats s'observent lorsque l'on considère les progressions des élèves travaillant avec des aides éducateurs au regard des progressions des élèves sans accompagnement ou au regard des progressions des élèves en accompagnement mais travaillant avec d'autres types d'intervenants.

Les modalités d'organisation des séances et les caractéristiques des intervenants entretiennent bien évidemment des liaisons. Si l'on se remémore le schéma descriptif des dispositifs d'accompagnement scolaire (p. 126), les profils d'intervenants, notamment, sont apparus à la fois liés au lieu et au contenu de l'action. Ainsi, après avoir testé un à un les choix pédagogiques opérés au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire, il semble plus pertinent à présent de mesurer ces effets à travers des modélisations portant sur des typologies plus globales des dispositifs d'accompagnement scolaire¹⁰¹.

2-3 Les types de dispositifs les plus efficaces

L'analyse d'éventuelles interactions entre le lieu et le contenu des dispositifs nous conduit à proposer une modélisation portant sur une première typologie de dispositifs. Il s'agit en fait des deux niveaux supérieurs de la typologie proposée en deuxième partie de ce travail (cf. schéma II.1, p. 126) avec :

- . **Condpre AE** : dispositifs dont le contenu est centré sur les conditions préalables à la scolarisation et qui prennent place à l'école.
- . **Condpre HE** : dispositifs dont le contenu est centré sur les conditions préalables à la scolarisation et qui prennent place en dehors de l'école.
- . **Scol AE** : dispositifs dont le contenu est centré sur l'aide scolaire et qui prennent place à l'école.
- . **Scol HE** : dispositifs dont le contenu est centré sur l'aide scolaire et qui prennent place en dehors de l'école.

¹⁰¹ Compte tenu de la variété des modes de fonctionnement des dispositifs, il est irréaliste de chercher à raisonner "à contexte constant" et le recours aux typologies est ici inévitable.

Tableau III.16 : Interactions entre le lieu de l'action et son contenu sur les progrès des élèves en cours d'année

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,5	***	+0,6	***	+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-8,4	***	-7,3	***	-5,7	***	-6,3	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,9	***	-1,7	**	-1,6	**	-1,6	**
Sans acc	Condpre AE	-2,9	*	+1,5	ns	+0,1	ns	-0,4	ns
	Condpre HE	-4,3	*	+2,5	ns	+0,4	ns	-1,4	ns
	Scol AE	-2,0	ns	-3,9	**	+2,0	*	+2,0	*
	Scol HE	-4,5	**	-4,1	*	-4,5	**	-1,7	ns
Constante		48,2		40,9		33,3		43,2	
Pourcentage de variance expliquée		42,8%		46,1%		58,1%		44,8%	

En CE1 en français, les élèves qui bénéficient d'une aide strictement scolaire à l'intérieur d'un établissement scolaire sont les seuls à ne pas connaître de moindres progressions que les élèves du groupe témoin (l'écart est de -2 points mais non significatif). Cela dit, en modifiant la variable de référence ou en estimant l'effet de ces quatre profils de dispositifs uniquement sur les élèves en accompagnement scolaire, les écarts entre les quatre modalités ne sont pas significatifs et l'on ne peut pas affirmer qu'il existe un effet d'interaction entre lieu et contenu de l'action. En mathématiques en revanche, une aide scolaire s'avère néfaste, qu'elle soit apportée en dehors ou à l'intérieur d'un établissement scolaire car l'écart entre ces deux modalités n'est pas significatif.

En CE1, en mathématiques, une aide portant sur les conditions préalables à la scolarisation n'entraîne pas de progressions significativement différentes de celles des élèves du groupe témoin, que cette aide prenne place à l'intérieur ou hors école (là encore, l'écart entre ces deux modalités n'est pas significatif).

En CM1, c'est le phénomène inverse qui s'observe : on ne peut pas affirmer qu'il existe en mathématiques un effet d'interaction entre le lieu de l'action et son contenu : les écarts entre les quatre modalités ne sont pas significatifs. En revanche, en français, une aide scolaire apportée en dehors de l'école s'avère inefficace alors qu'une aide scolaire apportée au sein d'un établissement scolaire entraîne des progressions supérieures à celles des élèves du groupe témoin. Pour ce qui concerne les dispositifs proposant une aide

portant sur les conditions préalables à la scolarisation, là aussi, il n'y a pas d'effet d'interaction avec le lieu d'implantation, ni en français, ni en mathématiques (les écarts entre les deux modalités ne sont pas significatifs). En revanche, ce type d'aide est moins inefficace qu'une aide strictement scolaire hors école.

Finalement, les résultats observés sont loin d'être stables selon le niveau scolaire considéré ou selon la discipline. Seule une aide scolaire apportée hors école semble néfaste auprès des élèves de CE1 comme de CM1.

A partir du contenu et du lieu où sont implantés les dispositifs, la prise en compte du profil des intervenants nous conduit à tester dans son intégralité la typologie proposée en première partie (p. 126). Les modèles ci-après incorporent donc, outre les variables de contrôle d'usage (niveau initial, redoublement et milieu social) :

. **Type1** : dispositifs portant sur les conditions préalables à la scolarisation, à l'école, dont les intervenants sont en majorité des enseignants (concerne 27 élèves de CE1 et 23 élèves de CM1).

. **Type2** : dispositifs portant sur les conditions préalables à la scolarisation, à l'école, dont les intervenants sont de profils hétérogènes (concerne 38 élèves de CE1 et 43 élèves de CM1).

. **Type3** : dispositifs portant sur les conditions préalables à la scolarisation, hors l'école, dont les intervenants sont en majorité des animateurs socioculturels (concerne 21 élèves de CE1 et 23 élèves de CM1).

. **Type4** : dispositifs portant sur les conditions préalables à la scolarisation, hors l'école, dont les intervenants sont de profils hétérogènes (les données concernant les élèves ne sont pas disponibles).

. **Type5** : dispositifs portant sur l'aide strictement scolaire, à l'école, dont les intervenants sont en majorité des aides éducateurs (concerne 27 élèves de CE1 et 68 élèves de CM1).

. **Type6** : dispositifs portant sur l'aide strictement scolaire, à l'école, dont les intervenants sont de profils hétérogènes (concerne 13 élèves de CE1 - on ne présente donc pas les coefficients attachés à ce type de dispositifs pour ce niveau scolaire - et 28 élèves de CM1).

. **Type7** : dispositifs portant sur l'aide strictement scolaire, hors l'école, dont les intervenants sont en majorité et bénévoles et/ou des personnes retraitées (concerne 8 élèves de CE1 et 10 élèves de CM1 ; on ne présente donc pas les coefficients attachés à ce type de dispositifs).

. **Type8** : dispositifs portant sur l'aide strictement scolaire, hors l'école, dont les intervenants sont de profils hétérogènes (concerne 18 élèves de CE1 et 18 élèves de CM1).

Tableau III.17 : Effet des types de dispositifs sur les progrès des élèves en cours d'année

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,5	***	+0,6	***	+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-8,5	***	-7,5	***	-5,7	***	-6,3	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,9	***	-1,8	**	-1,6	**	-1,6	**
Sans acc.	Type1	-1,5	Ns	-0,4	ns	-0,2	Ns	+0,5	ns
	Type2	-3,8	**	+2,9	ns	+0,3	Ns	-0,9	ns
	Type3	-4,3	*	+2,4	ns	+0,4	Ns	-1,5	ns
	Type5	-1,8	ns	-3,4	ns	+2,1	*	+3,0	**
	Type6	-	-	-	-	+1,7	ns	-0,6	ns
	Type8	-7,4	***	-8,0	***	-5,3	**	-2,8	ns
Constante		48,2		41,1		33,3		43,5	
Pourcentage de variance expliquée		43,0%		47,2%		58,2%		45,0%	

Ces résultats révèlent que le contenu et le lieu de l'action (cf. tableau II.16) ne sont pas des éléments suffisants pour définir un profil de dispositif efficace : une aide scolaire à l'école menée par des aides éducateurs (type 5) est efficace en CM1 dans les deux disciplines, mais une aide scolaire à l'école menée par des intervenants de profils hétérogènes (type 6) ne produit pas d'effet. En CE1, il avait été montré précédemment qu'une aide scolaire à l'école affectait négativement les progressions. Or, lorsque cette aide scolaire est menée par des aides éducateurs, alors, les effets négatifs de l'accompagnement scolaire en français ne s'observent plus. Dans le même ordre d'idée, on note que l'effet négatif de l'accompagnement scolaire, en CE1, en français, ne s'observe pas lorsque ce sont des enseignants (type1) ou des aides éducateurs (type 5) qui sont chargés d'intervenir auprès des élèves. On peut donc penser que le profil des intervenants en accompagnement scolaire exerce un rôle prépondérant dans les résultats obtenus par les dispositifs en matière d'efficacité pédagogique.

Si l'on considère les progressions des élèves uniquement à l'intérieur du groupe d'élèves en accompagnement scolaire, il s'avère souvent plus facile de définir le type de dispositifs le moins efficace que de faire émerger un type de dispositifs particulièrement performant. Par exemple, en CM1 en français, tous les élèves des types 1 à 6 ont des

progressions significativement supérieures à celles des élèves soumis au type 8. En CE1, c'est également les dispositifs de type 8 qui s'avèrent être les moins efficaces. Le tableau ci-dessous résume quels sont les types de dispositifs dont les élèves progressent davantage que ceux accueillis dans les dispositifs de type 8 :

Tableau III.18 : les types de dispositifs plus efficaces qu'une aide scolaire, hors école, conduite par des intervenants de profil hétérogène (type 8)

	CE1		CM1	
	Français	Math.	Français	Math.
Référence : dispositifs de type 8	Dispositifs de type 1	Dispositifs de type 1, 2 et 3	Tous les types	Dispositifs de type 5

En CE1, en français, si les élèves accueillis dans les dispositifs de type 1 (conditions préalables, à l'école et enseignants) progressent significativement mieux que les élèves accueillis dans les dispositifs de type 8, on n'observe pas de différence significative avec les élèves affectés aux autres configurations. On ne peut finalement conclure qu'à des effets néfastes des dispositifs de type 8 sans pour autant mettre en avant un type de dispositifs particulièrement efficace.

En CE1, en mathématiques, les dispositifs de type 2 (conditions préalables, à l'école et intervenants de profils hétérogènes) et 3 (conditions préalables, hors école et animateurs socioculturels) semblent être les plus pertinents dans la mesure où ils se distinguent à la fois des dispositifs de type 8 mais aussi de type 5 (aide scolaire, à l'école et aides éducateurs). Si les dispositifs de type 1 (conditions préalables, à l'école et enseignants) sont plus favorables aux progressions des élèves que les dispositifs de type 8, ils ne se distinguent pas des types 2, 3 et 5.

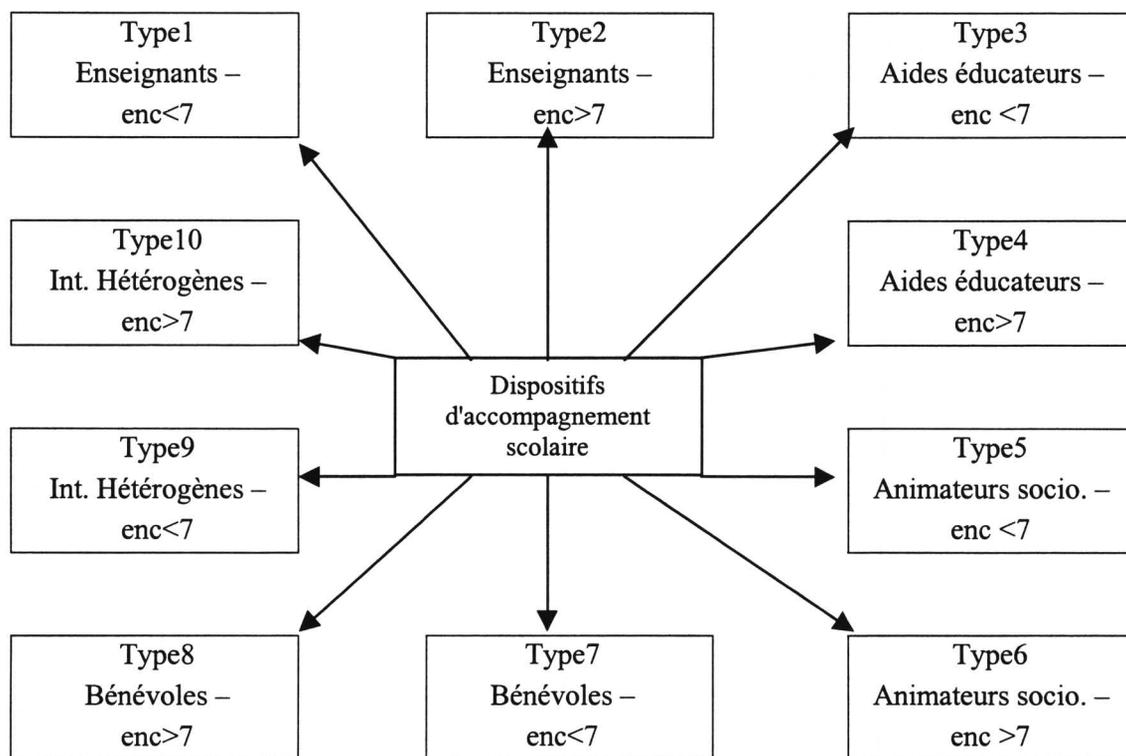
En CM1, en français, aucun type de dispositifs n'apparaît plus favorable qu'un autre; à nouveau, le type 8 seulement s'avère particulièrement néfaste.

En CM1, en mathématiques, ce sont les dispositifs de type 5 (aide scolaire, à l'école et aides éducateurs) qui s'avèrent les plus pertinents car ils se distinguent des dispositifs de type 8 mais aussi de type 2 (conditions préalables, à l'école et intervenants de profils hétérogènes) et 3 (conditions préalables, hors école et animateurs socioculturels). En

revanche, ils ne se distinguent pas des dispositifs de type 1 (conditions préalables, à l'école et enseignants) et 6 (aide scolaire, à l'école et intervenants de profils hétérogènes).

Les modélisations effectuées précédemment (sections 2-1 et 2-2) ont permis d'obtenir une première idée des modalités d'organisation qui peuvent s'avérer efficaces. Les trois seules variables pour lesquelles on a estimé un effet assez substantiel sur les progressions des élèves sont le taux d'encadrement, le profil des intervenants et le lieu de l'action. Une deuxième typologie (cf. schéma ci-après) a été construite à partir du profil des intervenants et du taux d'encadrement. On ne prend pas en compte le lieu de l'action qui est très lié au profil des intervenants (par exemple tous les dispositifs faisant appel à des aides éducateurs ou à des enseignants sont implantés au sein d'un établissement scolaire).

Schéma III.2 : typologie n°2 de dispositifs d'accompagnement scolaire



Les dispositifs de type1 sont des dispositifs dont les intervenants sont majoritairement des enseignants et dans lesquels la taille des groupes est inférieure à sept élèves. Les dispositifs de type2 font appel au même profil d'intervenants mais le taux d'encadrement est supérieur à sept élèves par groupe. Les dispositifs de type3 font appel en majorité à des aides éducateurs et le taux d'encadrement est inférieur à sept, etc. Les effets de chacun de ces types de dispositifs, par rapport à des élèves sans accompagnement scolaire, sont présentés dans le tableau ci-après :

Tableau III.19 : L'efficacité des types de dispositifs croisant taux d'encadrement et profils d'intervenants¹⁰²

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,5	***	+0,6	***	+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-8,4	***	-7,3	***	-5,6	***	-6,3	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,9	**	-1,7	**	-1,6	**	-1,6	**
Sans acc.	Type1	-1,7	ns	-1,7	ns	+0,9	ns	-2,2	ns
	Type2	-1,5	ns	+0,1	ns	+2,4	ns	+0,5	ns
	Type3	-2,0	ns	-1,2	ns	-3,8	*	-1,6	ns
	Type4	+2,6	ns	+2,0	ns	+4,5	***	+3,9	**
	Type5	-5,4	**	+2,3	ns	+0,3	ns	+1,3	ns
	Type7	-5,5	*	-2,2	ns	-1,4	ns	+1,6	ns
	Type9	-4,3	*	-5,6	**	-4,0	**	-4,9	**
	Type10	-4,4	**	-0,5	ns	-0,1	ns	+1,8	ns
Constante		48,3		40,8		33,4		43,6	
Pourcentage de variance expliquée		43,1%		46,5%		58,7%		45,6%	

En tenant compte du taux d'encadrement dans les dispositifs, les effets des profils d'intervenants sont également assez instables. Par exemple, en CM1, les dispositifs faisant appel à des aides éducateurs ne sont efficaces que dans la mesure où le taux d'encadrement n'est pas trop faible. Dans le cas contraire (aides éducateurs et taux d'encadrement inférieur à sept), les élèves ont même, en français, des progressions significativement inférieures à celles des élèves du groupe témoin. Dans le même ordre d'idée, les dispositifs faisant appel à des intervenants de profils hétérogènes sont défavorables aux progressions des élèves dans la seule mesure où l'accompagnement est organisé en petits groupes (type 9). Lorsque les élèves travaillent avec ce profil d'intervenants mais au sein de groupes de plus grande taille (type 10), alors leurs progressions ne diffèrent pas de celles des élèves du groupe témoin, sauf en français en CE1.

Si l'on considère les progressions des élèves uniquement à l'intérieur du groupe d'élèves en accompagnement scolaire, alors les aides éducateurs travaillant avec des

¹⁰² Les dispositifs de type 6 et 8 n'ont pas été incorporés aux modélisations car trop peu d'élèves sont concernés (moins de 10 élèves dans chaque type).

groupes supérieurs à 7 élèves sont également efficaces en CE1 par rapport à d'autres formes d'accompagnement scolaire (notamment les types 5 en français). Il en est de même pour les dispositifs fonctionnant avec des animateurs socioculturels et dans lesquels les élèves travaillent en petits groupes qui s'avèrent plus efficaces que les dispositifs de type 9 (intervenants de profils hétérogènes et taux d'encadrement inférieur à 7) mais seulement en mathématiques. En fait, que ce soit en référence aux élèves sans accompagnement ou en référence à d'autres formes d'accompagnement scolaire, les dispositifs de type 9 constituent le profil type du dispositif défavorable (sauf en CE1 en français car d'autres configurations procurent les mêmes effets). Le tableau ci-dessous résume quels sont les types de dispositifs dont les élèves progressent davantage que ceux accueillis dans les dispositifs de type 9 :

Tableau III.20 : les types de dispositifs plus efficaces que ceux conduits par des intervenants de profil hétérogène avec un taux d'encadrement inférieur à 7 (type 9)

	CE1		CM1	
	Français	Math.	Français	Math.
Référence : dispositifs de type 9	Aucun	Dispositifs de type 2, 4 et 5	Dispositifs de type 1, 2, 4 et 10	Dispositifs de type 4, 5, 7 et 10

En CE1 en français, aucun type de dispositifs n'engendre de progressions significativement meilleures que celles des élèves soumis aux dispositifs de type 9. On observe cependant que les élèves travaillant avec des aides éducateurs en grands groupes (type 4) progressent significativement mieux que les élèves travaillant avec des animateurs socioculturels en petits groupes (type 5). Mais les élèves des dispositifs de type 4 ne se distinguent pas des élèves des autres formes d'accompagnement scolaire en terme de progressions en français, ni des élèves du groupe témoin (tableau III.19). Il apparaît donc difficile d'affirmer qu'il existe un profil de dispositif favorable aux progressions des élèves de CE1 en français.

En CE1 en mathématiques, si les dispositifs de type 2 (enseignants et taux d'encadrement supérieur à 7), 4 (aides éducateurs et taux d'encadrement supérieur à 7) et 5 (animateurs socioculturels et taux d'encadrement inférieur à 7) se distinguent des dispositifs de type 9, ils ne se distinguent pas des autres profils. Là encore, il est difficile d'identifier la configuration la plus pertinente.

En CM1 en français, ce sont les dispositifs de type 4 (aides éducateurs et taux d'encadrement supérieur à 7) qui s'avèrent les plus pertinents car ils se distinguent des dispositifs de type 9 mais aussi de type 1, 3, 5, 7 et 10. En revanche, ils ne se distinguent pas des dispositifs de type 2 (enseignants et taux d'encadrement supérieur à 7).

En CM1 en mathématiques, ce sont également les dispositifs de type 4 (aides éducateurs et taux d'encadrement supérieur à 7) qui se distinguent le plus des autres profils mais dans une moindre mesure qu'en français : les progressions des élèves soumis à cette configuration sont significativement supérieures aux progressions des élèves des dispositifs de type 1 (enseignants et taux d'encadrement inférieur à 7), 3 (aides éducateurs et taux d'encadrement inférieur à 7) et 9. Les dispositifs de type 4 ne se distinguent pas des dispositifs de type 2, 5, 7 et 10.

2-4 Synthèse

La somme des informations obtenues en termes de conditions pédagogiques de l'efficacité des dispositifs d'accompagnement scolaire ne permet pas pour le moment de cerner précisément quels sont les dispositifs qu'il faudrait promouvoir et à l'intention de quels élèves. Une synthèse des modalités d'organisation pertinentes pour chaque niveau de classe considéré est ici indispensable.

Dans un premier temps, on peut tenter de synthétiser les cas où les élèves en accompagnement scolaire progressent davantage que les élèves du groupe témoin. On retient alors que, quelles que soient les modalités d'organisations auxquelles sont soumis les élèves de CE1, aucune ne permet de faire en sorte que ces derniers progressent davantage que les élèves qui ne fréquentent pas ces dispositifs. En CM1, seule une aide scolaire à l'école, par des aides éducateurs et sans volonté d'individualiser cette aide permet aux élèves de progresser significativement mieux que les élèves du groupe témoin. En cas d'aide plus individualisée les progressions sont moindres en CM1 en français. Du côté des dispositifs inefficaces, on retient qu'une aide scolaire en dehors de l'école est particulièrement néfaste en français en CM1. En outre, si cette aide est menée dans des dispositifs qui ont recours à des intervenants de profils hétérogènes, alors les conséquences sont néfastes auprès des élèves de CE1 dans les deux disciplines et toujours en CM1 en français. D'ailleurs, les dispositifs faisant appel à des intervenants de profil hétérogène semblent moins efficaces pour les deux niveaux de classe et dans les deux matières à partir du moment où l'aide est organisée par petits groupes d'élèves.

Dans un second temps, on peut comparer, au sein même du groupe d'élèves en accompagnement, ceux qui progressent plus que d'autres selon la configuration du dispositif qu'ils fréquentent. En d'autres termes, même si en moyenne on ne constate pas réellement d'effet de l'accompagnement scolaire (notamment en CM1), certains types de dispositifs se différencient néanmoins des autres par leur capacité à faire progresser leurs élèves ou par leur capacité à ne pas les pénaliser. En CE1, les progressions en français ne sont en aucun cas significativement différentes selon les configurations de dispositifs fréquentés. En revanche, en mathématiques, une aide portant sur les conditions préalables à la scolarisation, et conduite par des intervenants de profils hétérogènes ou des animateurs socioculturels, est moins néfaste qu'une aide strictement scolaire, hors école et notamment lorsqu'elle est menée par des intervenants de profils hétérogènes. En CM1, les dispositifs portant sur les conditions préalables à la scolarisation (hors école ou à l'école) sont plus performants que les dispositifs centrant leur action sur une aide strictement scolaire en dehors de l'école. Cela dit, peu de configurations procurent les mêmes effets qu'une aide conduite par des aides éducateurs (qui prend toujours place à l'école) lorsque les groupes sont de grande taille. Il n'est que les dispositifs avec des enseignants et des groupes de grande taille qui égalent ce dernier profil à la fois en français et en mathématiques.

Ces deux types d'analyses – au regard des progressions des élèves sans accompagnement puis à l'intérieur même du groupe d'élèves en accompagnement – apportent donc des résultats très convergents et permettent de comprendre que les dispositifs qui conviennent aux élèves de CE1 ne sont pas forcément ceux qui conviennent aux élèves de CM1. On pourrait résumer ceci en disant qu'en CE1, il est plus efficace (en fait, moins inefficace) d'offrir une aide portant sur les conditions préalables à la scolarisation alors qu'en CM1, les bénéfices de l'accompagnement scolaire s'observent surtout lorsqu'une aide strictement scolaire est apportée par des aides éducateurs. On convient néanmoins que l'ensemble des résultats apportés dans ce chapitre concernant les conditions pédagogiques de l'efficacité de l'accompagnement scolaire sont fragiles : les contraintes d'effectifs rencontrées dans chaque dispositif sont difficilement contournables et les techniques d'analyse employées n'apportent pas une rigueur scientifique suffisante. Par ailleurs, si certaines modalités d'organisation se sont révélées pertinentes, il a été montré que c'est plutôt leur combinaison qu'il faut considérer : par exemple, le recours aux aides éducateurs est pertinent dans la seule mesure où l'aide n'est pas très individualisée. Or, l'approche purement quantitative menée jusque-là a ses limites : compte tenu de la variété du fonctionnement de l'accompagnement scolaire, il est irréaliste de tester l'efficacité de profils de dispositifs construits sur la combinaison de plus de 2 ou 3 variables. Une autre approche, plus qualitative, nous permettrait de progresser davantage dans la recherche des conditions de l'efficacité pédagogique de l'accompagnement scolaire.

III- Contrastes de fonctionnement et contrastes d'efficacité

A l'image d'un certain nombre de travaux sur les effets de contexte en éducation (Rutter & al., 1979 ; Teddlie & al., 1989 ; Cousin, 1993, 1996 ; Thrupp M., 1999), l'identification de lignes force en terme de fonctionnement efficace peut procéder de la comparaison de quelques groupes extrêmes en matière d'efficacité pédagogique, pour explorer ensuite ce qui les différencie en terme de fonctionnement. De façon plus synthétique qu'avec une approche quantitative, l'objectif de cette section est de corroborer les résultats précédemment obtenus grâce à l'identification de profil-type de dispositifs efficaces ou inefficaces. En ce sens, les dimensions décrites seront essentiellement celles dont l'impact a déjà testé. Particulièrement, il s'agira de présenter les organisateurs, lieux d'implantation, zones géographiques, proportions de temps accordées aux devoirs, principales modalités d'organisation (profils des intervenants, taux d'encadrement, nombre de séances hebdomadaires...), caractéristiques du public accueilli (principes de sélection, milieu social, niveau scolaire...).

Cela dit, ce type d'approche permet d'envisager la production de résultats nouveaux dans la mesure où il est possible d'intégrer une dimension supplémentaire : le discours des acteurs. En effet, des informations concernant les relations entretenues avec les enseignants ont pu être recueillies d'après les entretiens menés auprès des responsables des dispositifs. Egalement, on dispose du point de vue des responsables et intervenants des dispositifs quant au fonctionnement - voire aux résultats - de leur action, informations qui autorisent alors une comparaison entre les résultats d'une évaluation externe et un point de vue interne¹⁰³.

3-1 Le choix des dispositifs

Le critère de choix des dispositifs à décrire dans cette section est bien sûr celui de leur efficacité pédagogique. Un modèle intégrant tous les dispositifs sous forme de variables muettes permet d'obtenir un coefficient d'efficacité pédagogique moyen par rapport à des élèves sans accompagnement. La fonction se présente comme suit :

Niveau en fin de période = f (Niveau initial, redoub., prof. du père, dispo1, dispo2,... dispo38)

¹⁰³ Ces dimensions n'ont pas été traitées auparavant en raison d'un nombre trop important de réponses manquantes.

Chaque dispositif se voit donc doté d'un coefficient représentatif de la progression moyenne des élèves qui le fréquentent, à caractéristiques scolaires et sociales données, au regard des progressions des élèves sans accompagnement. Le tableau suivant récapitule, pour chaque niveau scolaire et pour chaque discipline, quels sont les dispositifs qui exercent un impact significatif sur les progressions de leurs élèves. Or, les résultats obtenus témoignent bien que l'identification des dispositifs efficaces et inefficaces n'est pas immédiate :

Tableau III.21 : coefficients significatifs associés à l'efficacité de chaque dispositif

Dispositifs	CE1 français	CE1 math.	CM1 français	CM1 math.
Inefficaces	D5 : -7,2 (***) D8 : -10,4 (**) D11 : -11,9 (**) D19 : -10,9 (*) D30 : -20,7 (*) D42 : -14,1 (***) D47 : -21,4 (***)	D11 : -14,7 (***) D25 : -9,3 (***) D31 : -11,8 (**) D43 : -21,7 (***) D47 : -21,3 (***)	D19 : -9,4 (**) D22 : -23,3 (**) D44 : -12,9 (**) D49 : -14,4 (**)	D7 : -11,3 (*) D43 : -17,8 (***) D44 : -12,5 (**)
Efficaces	D6 : +8,2 (*) D29 : +9,0 (*)	D4 : +8,7 (**) D6 : +12,7 (***) D9 : +8,8 (**) D10 : +13,5 (**) D22 : +19,6 (*) D36 : +21,1 (**) D44 : +24,6 (**)	D18 : +4,9 (***) D23 : +9,6 (**) D26 : +5,1 (*) D31 : +18,9 (**)	D18 : +3,8 (**) D23 : +12,5 (**) D29 : +8,7 (**)

Les performances de ces 23 dispositifs sur les progressions des élèves sont très instables, ce qui rend difficile la justification d'un critère d'identification des dispositifs efficaces ou inefficaces. L'efficacité des dispositifs se révèle différente selon la discipline considérée : par exemple, en CE1, les dispositifs D5, D8, D19, D30 et D42 sont inefficaces en français mais n'exercent pas d'effet significatif en mathématiques. D'autres dispositifs sont efficaces en CE1 et néfastes en CM1 : c'est le cas notamment du dispositif D44 qui est particulièrement inefficace en CM1 en français comme en mathématiques alors qu'il semble très performant en mathématiques pour des élèves de CE1. Dans le même ordre d'idée, certains dispositifs sont (in)efficaces envers les élèves de CE1 et de CM1 mais seulement dans une des deux matières considérées : en CE1 et en CM1, D19 est inefficace en français, D43 est inefficace en mathématiques. Enfin, le dispositif D29 est efficace en français en CE1 et en mathématiques en CM1. Aucun dispositif n'apparaît donc (in)efficace à la fois en CE1 et en CM1 dans les deux disciplines.

Dans la mesure où il n'est pas envisageable de décrire le fonctionnement de tous ces dispositifs de façon synthétique, il ne subsiste qu'une seule façon de se prononcer sur l'(in)efficacité d'un dispositif : les progressions des élèves de CE1 ou de CM1 doivent être affectées significativement dans les deux disciplines. On enregistre alors :

. 2 dispositifs défavorables aux progressions des élèves de CE1 : D11 et D47 exercent un impact négatif et significatif sur les progressions des élèves en français et en mathématiques.

. 1 dispositif défavorable aux progressions des élèves de CM1 : D44 est le seul dispositif à exercer un impact négatif et significatif dans les deux disciplines.

. 1 dispositif favorable aux progressions des élèves de CE1 : D6 est le seul dispositif à exercer un impact positif et significatif dans les deux disciplines (en français, le seuil d'erreur est de 10%).

. 2 dispositifs favorables aux progressions des élèves de CM1 : D18 et D23 exercent un impact positif et significatif sur les progressions des élèves en français et en mathématiques

3-2 Exemples de dispositifs défavorables aux progressions des élèves de CE1

3-2-1 Cadrage global

En CE1, deux dispositifs exercent un effet négatif et significatif sur les progressions des élèves, en français comme en mathématiques. Ces deux dispositifs sont mis en place par des centres sociaux, le premier situé en zone périurbaine sensible, le second en zone urbaine. Les activités proposées se déroulent au sein même des centres. Si ces deux dispositifs bénéficient de l'appellation AEPS, d'après les déclarations des intervenants, la proportion de temps consacrée à l'aide strictement scolaire est estimée à 68% pour le premier et à 100% pour le second.

3-2-2 Les principales modalités d'organisation

Dans les deux dispositifs, le recrutement des intervenants est hétérogène. Les profils sont essentiellement ceux d'étudiants et d'animateurs socioculturels. Ces intervenants sont donc plutôt jeunes et très majoritairement diplômés. Dans le premier

dispositif, on compte 10 intervenants pour 46 élèves (soit un taux moyen d'encadrement de 4,6 élèves par intervenant) ; dans le second, 4 intervenants s'occupent de 25 élèves (soit un taux moyen d'encadrement égal à 6,25). Dans les deux dispositifs, les intervenants sont stables tout au long de l'année face aux élèves, quatre séances hebdomadaires (de 1h30 ou 1h15) sont proposées et le travail des élèves en groupe n'est pas une règle présente à toutes les séances.

3-2-3 *Le public d'élèves accueilli*

Les responsables de ces deux dispositifs disent se fonder sur des critères scolaires et familiaux, voire comportementaux, pour sélectionner les élèves qui viennent s'inscrire. Sans doute du fait de l'implantation géographique des dispositifs et de leur politique de recrutement des élèves, ces derniers sont majoritairement issus d'un milieu social modeste : sur les 17 élèves de CE1 et de CM1 de ces deux dispositifs, on compte trois enfants d'employés et un enfant dont le père exerce une profession intermédiaire ; les autres ont des pères ouvriers ou absents. Les scores de ces élèves aux épreuves d'acquisitions de début d'année scolaire sont assez faibles : sur les 7 élèves de CE1 accueillis dans ces deux dispositifs, seuls deux élèves ont obtenu la moyenne en français et/ou en mathématiques. A titre d'exemple, la moyenne des scores de français obtenus par les quatre élèves de CE1 du premier dispositif s'élève à seulement 83.

3-2-4 *Les relations avec les enseignants*

Les responsables des deux dispositifs décrivent les relations avec les enseignants ou les directeurs des écoles comme étant "bonnes" (entendons certainement par-là courtoises et polies) mais "distantes". A la question "*d'une manière générale comment pouvez-vous qualifier vos relations avec les enseignants*", le responsable du premier dispositif explique : "*Je dirais qu'elles sont faibles pour l'instant. Il y a quand même peu de relations avec les enseignants... mais dans la mesure où on n'a pas beaucoup de relations, pour l'instant elles sont bonnes.*" Et le responsable du second dispositif répond quant à lui : "*A améliorer très nettement. Dans l'intérêt des enfants.*" En fait, le responsable du second dispositif a expliqué lors de l'entretien (cf. extrait page suivante) être demandeur d'une réelle collaboration entre l'établissement scolaire et le dispositif (possibilité d'assister aux conseils de classe par exemple). Or, il ne parvient à obtenir que des rencontres ponctuelles et informelles, sans que la situation soit pour autant conflictuelle.

Encart n°5

Extrait de l'entretien avec le responsable du dispositif D47

Interviewer : et concernant les rencontres avec les enseignants ?

Responsable : *"alors, les enseignants, je vois la directrice de l'école une fois par trimestre. Et s'il y a des problèmes particuliers je vais voir les enseignants sur place ; c'est moi qui me déplace. Et souvent je fais la relation avec les parents parce que c'est souvent qu'il y a des petits problèmes de compréhension, les gens n'osent pas..."*

Interviewer : et quant vous rencontrez la directrice, c'est dans le cadre d'une réunion formelle...

Responsable : *"non, parce qu'elle refuse que j'assiste au conseil d'école...."*

Interviewer: D'une manière générale, comment qualifiez-vous vos relations avec les enseignants ?

Responsable : *"à améliorer très nettement. Dans l'intérêt des enfants...."*

Interviewer : vous connaissez leurs opinions sur votre activité ?

Responsable : *"Ah, les enseignants, ils sont très satisfaits de notre fonctionnement, puisqu'ils sont très demandeurs. En cours d'année on a plein de demandes et souvent on peut pas honorer toutes les demandes qu'on a parce que quand notre effectif est complet, il est complet. On n'a pas assez de place."*

Interviewer : mais alors, pourquoi les relations sont-elles tendues ?

Responsable : *"C'est pas vraiment tendu mais moi je sens qu'en face on n'est pas considéré au même titre qu'eux. Pour eux, c'est un service que l'on rend aux enfants, mais il faut pas empiéter sur leurs plates-bandes. Faut pas venir discuter de leur métier. En plus, on ne veut pas se placer dans le rôle d'enseignants, puisqu'on est là que pour aider les enfants à faire leurs devoirs du jour, leur ré-expliquer ce qu'ils n'ont pas compris, ce qui n'est pas évident pour les jeunes qui sont là. Mais, il y a toujours cette réticence de l'Education nationale par rapport aux autres...c'est pas le premier endroit où je passe et où c'est comme ça...il y a quand même un problème quelque part."*

Interviewer : mais est-ce qu'ils en sont à penser qu'éventuellement, votre action pourrait ne pas être bénéfique pour les enfants ?

Responsable : *"je crois pas, non, je crois pas que ça soit ça. Mais quand je demande à assister au conseil de classe pour voir un peu ce qu'on dit des élèves, des enfants, leur comportement en classe parce qu'ici ils ont un certain comportement et ils peuvent en avoir un autre en classe, tout en gardant, je dirais, un secret professionnel, mais non, ça c'est impossible. On n'a pas notre place."*

Quant aux intervenants, les rencontres avec les enseignants semblent encore plus épisodiques, mais variables selon les intervenants. Deux intervenants du premier dispositif expliquent qu'ils se déplacent dans l'établissement scolaire pour discuter avec les enseignants, leur demander des conseils, etc. L'un qualifie ses relations avec les enseignants de "bonnes", l'autre de "sympathiques". Un troisième intervenant explique également rencontrer les enseignants de cette façon mais qualifie ses relations de "*trop peu fréquentes par manque de temps, de moyens, ...*". Quatre autres intervenants expliquent qu'ils rencontrent très peu les enseignants car "*de son côté (l'enseignant), il n'en émet pas le souhait*". Parmi les quatre intervenants du second dispositif, un seul a répondu et explique rencontrer les enseignants à la sortie de l'école mais dénonce le "*peu de mise au point pour chaque élève*".

3-2-5 L'avis des responsables et des intervenants quant au fonctionnement du dispositif

Les responsables comme les intervenants ont eu l'occasion de fournir un avis sur le fonctionnement du dispositif dans lequel ils travaillent en répondant à la question : "*compte tenu des objectifs de votre dispositif, qu'est-ce qui, pour vous, peut être considéré comme une réussite ou plutôt comme une déception ?*". Les propos des responsables des deux dispositifs ici considérés sont très intéressants car presque contradictoires selon que l'on considère les éléments de réussite ou de déception.

En effet, l'un comme l'autre estime, à partir d'indicateurs qu'ils jugent objectifs, que leur action est favorable aux progressions des élèves : "*là, je vais me baser plus sur l'expérience que j'avais pendant des années sur C. J'avais fait des études statistiques un peu précises sur les élèves qu'on recevait. Je crois que le résultat c'est que quand les gamins arrivent chez nous... s'ils viennent régulièrement on s'aperçoit systématiquement qu'ils ont très rapidement de meilleurs résultats scolaires. Bon, dans la plupart des classes, les gamins ont encore un classement trimestriel et je crois qu'à 75 ou 80% j'ai toujours vu les élèves progresser par rapport au niveau moyen de la classe. Ils sont mieux classés. Donc ça je crois que c'est un indicateur... valable. Bon après ils progressent pas pendant des années évidemment. Ceux qui viennent chez nous pendant 3 ou 4 années, ils progressent dans les premiers mois et puis après ils se stabilisent*". Le second responsable se veut également satisfait : "*la réussite, c'est que souvent en fin d'année, les élèves qui ont fréquenté l'accompagnement scolaire changent de classe... on a très peu de redoublements, sauf des enfants qui sont très en retard, mais bon, sur notre effectif de 25, on en a 1*".

D'un autre côté, ces deux responsables ne semblent pas attendre beaucoup d'un dispositif qui vient s'ajouter à une journée déjà longue pour des élèves dont l'expérience scolaire est, du fait de leur échec, certainement douloureuse : *"Les gamins qui sont en difficulté, a priori ils vivent mal la période scolaire la journée, ils doivent quand même ramer, en baver un peu, ça doit pas être forcément simple, ils ont de mauvais résultats, les enseignants peuvent sévir, punir, et ces gamins-là, ils vont venir le soir ici chez nous et on va leur infliger encore une heure de devoirs le soir. Je sais pas si on est vraiment dans ce qu'il faudrait faire. Bon maintenant, on fait l'atelier d'aide aux devoirs.... Peut-être qu'on les gonfle ces gamins-là, maintenant ce qui est sûr, c'est que quand on voit leurs résultats on s'aperçoit qu'ils ont de meilleurs résultats quand ils viennent chez nous, alors bon on va se limiter là-dessus et puis on va peut-être essayer d'arrêter de se poser trop de questions. Nous on intervient sur ce petit temps des devoirs et puis on s'arrête là"*. Et le responsable du second dispositif d'expliquer : *" des déceptions... bof, moi je pense que les enfants qui fréquentent l'accompagnement scolaire, déjà ils fournissent un gros effort parce qu'après une journée de classe venir encore 1h 15 en soutien scolaire, c'est pas évident pour eux et moi je trouve qu'ils sont assez conciliants, par rapport à ce qu'on leur demande. Ils rechignent pas trop..."*.

Les éléments de réussite décrits par les intervenants sont plus modestes que ceux cités par les responsables. Dans le premier dispositif, aucun intervenant n'atteste de progrès scolaires manifestes. Tout au plus, ils évoquent une amélioration du comportement (*"les élèves sont plus calmes au fur et à mesure de l'année scolaire"*), du rapport au travail scolaire (*"certains apprennent doucement à travailler"*) ou encore un faible absentéisme au sein du dispositif. Cela dit, le seul intervenant du second dispositif ayant répondu à cette question écrit : *"les enfants apprennent à s'organiser et à apprendre leurs leçons. Les notes remontent. Nous constatons des progrès."*

3-3 Exemple de dispositif défavorable aux progressions des élèves de CM1

3-3-1 Cadrage global

Toujours du côté des dispositifs qui exercent un effet négatif sur les progressions des élèves, en CM1, un dispositif exerce cet effet, de manière significative, dans les deux disciplines considérées. A nouveau, il s'agit d'un dispositif mis en place par un centre social, implanté en zone périurbaine sensible et les activités prennent place au sein du centre. Ce dispositif bénéficie également de l'appellation AEPS mais le temps consacré à l'aide strictement scolaire est estimé à 80% du temps de séance.

3-3-2 Les principales modalités d'organisation

Les profils des intervenants sont très hétérogènes : deux intervenants sont à la recherche d'un emploi, un est étudiant et un autre se déclare "animateur", mais ne dispose pas de diplôme lié à l'animation socio-éducative ou socioculturelle. Deux d'entre eux possèdent le baccalauréat, et deux autres déclarent détenir le Brevet des Collèges ou un CAP-BEP (Certificat d'Aptitudes Professionnelles – Brevet d'Etudes Professionnelles). Deux autres intervenants n'ont pas retourné le questionnaire. Ces six intervenants, assez jeunes dans l'ensemble (en moyenne 25 ans), s'occupent de 25 élèves (soit un taux moyen d'encadrement égal à 4,2). La majorité des intervenants est présente à toutes les séances offertes aux élèves (4 séances hebdomadaires d'une heure et trente minutes). Les élèves travaillent en petit groupe, soit à la demande de l'intervenant, soit spontanément.

3-3-3 Le public d'élèves accueilli

Le responsable de ce dispositif a déclaré que l'admission des élèves était fondée sur des critères scolaires, comportementaux ou familiaux. Les élèves de CE1 et de CM1 sont majoritairement issus de milieu social modeste (3 enfants sur les 4 pour lesquels nous disposons de cette information ont un père d'ouvrier). Le niveau scolaire de ces élèves est faible : parmi les 3 élèves de CM1, aucun n'a obtenu la moyenne aux épreuves de début d'année scolaire en français comme en mathématiques.

3-3-4 Les relations avec les enseignants

Les relations avec les enseignants sont, de même que pour les deux dispositifs précédents, assez distantes. Dans un premier temps, le responsable explique qu'il travaille en collaboration avec les enseignants de la manière suivante : " *Bien, c'est déjà leur montrer notre projet, qu'est-ce qu'on cherche à travailler ; et moi ce que je souhaite aussi c'est connaître un petit peu leurs attentes parce que ça on oublie et chacun travaille dans son coin avec sa manière de voir les choses et c'est comme ça qu'on est très vite en désaccord. Et puis, ce qui est intéressant aussi c'est que l'intervenant et l'enseignant se connaissent, savoir qui est-ce qui suit l'élève ou qui est l'enseignant de l'élève et puis discuter aussi de certains problèmes. C'est vrai que c'est intéressant, j'ai trouvé ça très positif ces rencontres entre intervenants et enseignants, les échanges sur les élèves, les difficultés rencontrées ou celles qui n'apparaissent pas, bon moi j'essaie de faire comme ça*". Cela dit, à la question "à quelles occasions pouvez-vous rencontrer les enseignants ?", le responsable avoue que les propos ci-dessus sont plutôt de l'ordre du projet et ne reflètent

pas la situation réelle : *"Ben on va souvent provoquer, provoquer une réunion. Mais comme on est en démarrage, rien n'est prévu encore, le directeur d'... m'a dit d'attendre un petit peu"*.

Du côté des intervenants, aucun ne déclare travailler en relation avec les enseignants. Deux d'entre eux en expliquent les raisons. Soit *"l'étude vient juste de commencer, il faut du temps pour connaître les points particuliers de chaque élève"*¹⁰⁴, soit *"les enfants arrivent directement au centre social ; on ne voit pas les enseignants"*.

3-2-5 L'avis des responsables et des intervenants quant au fonctionnement du dispositif

De même que les responsables des deux dispositifs précédents, quoique avec plus de prudence et d'hésitation, le responsable de ce dispositif estime qu'un effet est perceptible au niveau des résultats scolaires des élèves : *"La réussite c'est quand même le soutien qu'on donne au niveau scolaire, au niveau des enfants. Donc ça c'est clair qu'il y a quand même..., on voit une évolution, alors bien sûr c'est...je sais que l'année dernière par rapport au bilan qui a été fait, les discussions, les intervenants voient l'évolution au niveau de l'enfant quand même"*. Dans la suite de l'entretien, il déplore l'impossibilité de mener un travail individualisé avec les élèves.

Les intervenants, dans la grande majorité, n'ont pas répondu aux questions concernant les éléments de réussite ou de déception. Un seul explique, contrairement aux propos du responsable, qu'il trouve intéressant de pouvoir travailler par petits groupes d'élèves mais déplore *"le manque d'implication des parents"*.

3-4 Exemple de dispositif favorable aux progressions des élèves de CE1

3-4-1 Cadrage global

En CE1, un seul dispositif exerce un effet positif et significatif sur les progressions des élèves en français comme en mathématiques. Il s'agit d'un dispositif organisé par le service scolaire d'une municipalité située en zone périurbaine. Les activités proposées aux élèves ont lieu au sein de leur établissement scolaire (trois écoles élémentaires sont concernées). La proportion de temps de séance consacré à l'aide aux devoirs est estimée à

¹⁰⁴ Le propos est retranscrit tel qu'il était écrit sur le questionnaire, fautes comprises.

seulement 40%. Ce dispositif axe une grande partie de son travail sur des activités plus ludiques (d'après les intervenants, beaucoup de jeux de société et de jeux d'extérieur sont proposés).

3-4-2 Les principales modalités d'organisation

Ce dispositif fonctionne avec deux profils d'intervenants différents : on compte trois aides éducateurs et trois employés municipaux qui s'occupent chacun d'environ huit enfants. De la sorte, l'âge de ces intervenants est très variable, de même que leur niveau de diplôme. Si ces intervenants sont dans leur majorité présents à toutes les séances proposées (4 séances hebdomadaire de trois quarts d'heure), les élèves ne travaillent pas toujours avec le même intervenant. Pendant les séances, les élèves travaillent en petits groupes constitués en fonction du niveau de classe des élèves, de leurs affinités ou en fonction de leurs difficultés.

3-4-3 Le public d'élèves accueilli

Le responsable du dispositif a déclaré ne se référer à aucun critère pour admettre les élèves. Cela dit, d'après les réponses des intervenants, il semblerait que les enseignants incitent un certain nombre d'élèves à se rendre aux séances d'accompagnement. Ces élèves ne sont pas spécifiquement issus d'un milieu social modeste : par exemple en CE1, parmi 5 élèves, on compte seulement 2 élèves dont le père est ouvrier ; les autres sont des enfants d'employé ou de cadre. De façon corollaire certainement, le niveau scolaire des élèves accueillis est également varié : en français, les scores des élèves de CE1 s'étendent de 93 à 119, avec une moyenne globale égale à 106. La moyenne des scores est légèrement plus faible en mathématiques (100). La distribution des scores des élèves de CM1 est équivalente, en français comme en mathématiques.

3-4-4 Les relations avec les enseignants

D'après le responsable, les relations entretenues avec les enseignants des élèves sont insuffisantes. A la question "*travaillez-vous en relation avec les enseignants ?*", le responsable répond "*peu, très peu*". Cela dit, plus loin, il qualifie ses relations de "*bonnes [...] dans aucune école on a eu de problème [...] ils font quand même de la publicité [...]. Eux, en début d'année, ils étaient tout à fait d'accord qu'on propose ce dispositif*".

D'après les déclarations des intervenants, les relations avec les enseignants sont jugées "*très bonnes*" même si on note une opposition entre les employés municipaux et les aides éducateurs. Par exemple, une employée municipale déclare ne pas entretenir de relation avec les enseignants car "*c'est l'emploi-jeune qui est en relation avec les enseignants*". Néanmoins cette personne estime que les opinions des enseignants à l'égard de son activité sont "*très bonnes. Ils conseillent même à certains parents d'envoyer leurs enfants à l'AEPS*¹⁰⁵". Les propos d'un des aides éducateurs sont identiques, déclarant être en contact quotidiennement avec les enseignants qui sont "*des collègues*".

3-4-5 L'avis des responsables et des intervenants quant au fonctionnement du dispositif

Aux questions concernant les éléments de réussite ou de déception concernant le fonctionnement du dispositif, les intervenants n'ont pas répondu. Le responsable se déclare satisfait mais évoque le souhait d'accueillir plus d'enfants et dénonce l'utilisation détournée que font les parents de ce dispositif : "*Ca marche assez bien, mais on aimerait avoir un peu plus d'enfants... et puis donc les parents s'en servent de l'aide aux devoirs, c'est pas la chose principale quand ils mettent leurs enfants. Donc on est petit peu déçu. C'est-à-dire qu'ils sont contents que les enfants aient fait leurs devoirs mais c'est pas la chose principale quand ils mettent leurs enfants au centre le soir*".

3-5 Exemples de dispositifs favorables aux progressions des élèves de CM1

3-5-1 Cadrage global

En CM1, deux dispositifs exercent un effet positif et significatif sur les progressions des élèves en français comme en mathématiques. Le premier est initié par un centre de loisir municipal et les activités proposées (80% du temps de séance sont consacrés à l'aide aux devoirs) prennent place soit au sein du centre, soit au sein de deux écoles élémentaires environnantes. Ce dispositif est implanté en zone périurbaine. Le second dispositif est organisé par un établissement scolaire, en milieu rural, et les activités proposées (70% du temps de séance sont consacrés à l'aide aux devoirs) ont lieu au sein même de l'école.

¹⁰⁵ Le responsable du dispositif n'a pas déclaré bénéficier de l'appellation AEPS.

3-5-2 Les principales modalités d'organisation

Dans le premier dispositif, parmi 10 intervenants, on compte 7 aides éducateurs rattachés aux écoles concernées par le dispositif ou au collège situé à proximité¹⁰⁶. Les trois autres intervenants sont étudiants. Ces 10 intervenants s'occupent de 83 élèves de CM1 / CM2, soit un taux d'encadrement estimé à 8,3. Le second dispositif a recours également à deux aides éducateurs qui s'occupent de 24 élèves du CP au CM2 (le taux d'encadrement est donc estimé à 12). Dans ces deux dispositifs, deux séances hebdomadaires (d'une heure ou une heure et demie) sont proposées, les intervenants sont stables face aux élèves tout au long de l'année, sont jeunes (le plus âgé a 28 ans), sont diplômés (au minimum le baccalauréat) et, pour les élèves, le travail en groupe est de rigueur.

3-5-3 Le public d'élèves accueilli

Aucun des deux responsables n'a déclaré fonder l'admission des élèves au sein de leur dispositif sur des critères particuliers. Les élèves sont issus de milieux sociaux variés, même si dans le premier dispositif 50% des élèves de CM1 ont un père ouvrier ou absent. En terme de performances scolaires, les élèves du premier dispositif sont hétérogènes mais plutôt faibles : sur les 35 élèves de CM1, 10 ont obtenu la moyenne aux épreuves d'acquisitions de début d'année en français et 8 l'ont obtenue en mathématiques. En revanche, au sein du second dispositif, les élèves de CM1 ont des niveaux scolaires très variés : en français, deux élèves ont un score initial inférieur à la moyenne, deux autres se situent juste au-dessus de la moyenne et un élève a obtenu un score très élevé (121) ; en mathématiques, la distribution des scores initiaux suit la même tendance, mais seulement deux élèves ont un score situé au-dessus de la moyenne.

3-5-4 Les relations avec les enseignants

Dans le second dispositif, la question des relations entre responsables et intervenants des dispositifs et enseignants ne se pose pas réellement puisque le dispositif est sous la responsabilité du directeur de l'école. Dans le premier dispositif, le responsable et les intervenants autres que les aides éducateurs déclarent n'entretenir que peu de relations avec les enseignants. D'après les questionnaires, on retient "*inexistantes, je ne les*

¹⁰⁶ Ce collège met à la disposition de la municipalité les aides éducateurs qui lui sont rattachés. Ceci s'opère dans le cadre d'un Contrat éducatif local (CEL) qui intègre en son sein un Contrat local d'accompagnement scolaire (CLAS).

rencontre pas", ou "je n'ai aucune relation avec les enseignants, hormis les bonsoirs de politesse" ou encore "politesse distanciée et indifférence latente". Ceci ne concerne que trois intervenants et les sept autres, les aides éducateurs, tiennent tous (excepté un) un discours inverse, par exemple : "ils (les enseignants) me parlent des points faibles de chaque élève, ce sur quoi je dois les faire réviser" ou encore "j'ai un très bon contact avec les enseignants en tant qu'aide éducatrice. Il y a une très bonne concertation entre nous ce qui permet un travail efficace et agréable". Au sein de ce dispositif, ce sont donc davantage les aides éducateurs qui disposent des informations concernant le déroulement de la scolarité des élèves et peuvent alors relier le dispositif à l'école.

3-4-5 L'avis des responsables et des intervenants quant au fonctionnement du dispositif

Même si ces deux dispositifs apparaissent plutôt efficaces auprès des élèves de CM1, aucun des deux responsables n'atteste de progrès scolaires notables. Tout au plus mentionne-t-on une "bonne note" de temps en temps. Le responsable du premier dispositif déclare : *"Je vais pouvoir vous donner les réflexions des intervenants puisqu'on a fait une réunion à la fin du mois dernier et donc il y a des retours positifs de la part des enfants qui amènent de copains s'inscrire et qui le lendemain d'un jour où il y a eu de l'aide aux devoirs viennent dire qu'ils ont eu une bonne note dans une matière. Donc voilà, les intervenantes étaient satisfaites à ce niveau-là"*. Et le responsable du second dispositif d'expliquer : *"Ce qui est une réussite, c'est.... bon pour l'instant on n'a pas vraiment mesuré hein. C'est pas facile d'indiquer ce qui est une réussite ou ce qui est plutôt une déception... Ce qui est une réussite c'est que quand même tout d'abord on se rend compte que les enfants en difficulté voire en grande difficulté scolaire viennent volontiers à l'étude surveillée. Parce que comme je vous l'ai indiqué tout à l'heure, c'est quand même... ils ont des rapports avec un adulte référent qui quand même est différent de l'enseignant, avec un rapport différent. Et puis, c'est un lieu quand même où spontanément ils font peut-être davantage état de leurs difficultés... où on leur ré-explique s'ils n'avaient pas bien compris"*. Ces deux responsables sont donc relativement prudents quant aux effets produits par leur dispositif.

En fait, dans le premier dispositif, un problème récurrent mentionné à la fois par le responsable et par les intervenants peut expliquer la prudence de ces propos : l'indiscipline (*"les enfants sont dissipés"*) et le rapport difficile de certains élèves au travail scolaire (*"les enfants ont plus envie de se défouler que de faire leurs devoirs"*). Dans le second dispositif, les intervenants ne font pas non plus référence à des progrès scolaires notables. Un des deux intervenants ressent même quelques problèmes de compétence : *"Je ne connais pas*

les programmes ni les méthodes de travail de chaque enseignant. Parfois, je ne sais pas répondre aux demandes des enfants ou je ne leur explique pas de la même façon qu'ils ont appris en classe".

3-6 Synthèse

Il apparaît nécessaire maintenant de résumer ces monographies. Les deux tableaux ci-après offrent une comparaison synthétique des modalités de fonctionnement des dispositifs efficaces et des dispositifs inefficaces. Cela étant, il ne faut pas considérer ces synthèses comme le prototype du dispositif efficace ou inefficace. Il ne s'agit que d'exemples et le caractère reproductible de ces dispositifs et surtout de leurs effets n'est pas, par nos données, rigoureusement établi.

Tableau III.22 : comparatif des modalités de fonctionnement entre dispositif efficace et dispositif inefficace en CE1

	Dispositif favorable (1 dispositif)	Dispositif défavorable (2 dispositifs)
Lieu de l'action	A l'école	Au sein des centres sociaux
Profil des intervenants	Hétérogène : 3 aides éducateurs et 3 employés municipaux	Hétérogène : étudiants ou animateurs socioculturels
Niveau de diplôme des intervenants	Varié : certains ont un niveau inférieur au baccalauréat, d'autres ont un niveau égal ou supérieur	Tous ont un niveau au moins égal au baccalauréat
Age des intervenants	Varié : de 24 à 53 ans	Jeunes : une forte majorité a moins de 30 ans
Taux d'encadrement	8 élèves par intervenant	4,6 et 6,3 élèves par intervenant
Temps d'accompagnement offert	4 séances hebdomadaires de 45 minutes (soit 3 heures)	4 séances hebdomadaires de 1h30 ou 1h15 (soit 6 heures et 5 heures)
Stabilité des intervenants face aux élèves	Non	Oui
Mis en place de groupes d'élèves	Oui	Oui, mais pas systématiquement
Niveau initial des élèves	Hétérogène	Faible
Composition sociale du public accueilli	Variée	Modeste
Relation avec les enseignants	Fréquentes entre aides éducateurs et enseignants seulement	Peu fréquentes

Tableau III.23 : comparatif des modalités de fonctionnement entre dispositif efficace et dispositif inefficace en CM1

	Dispositif favorable (2 dispositifs)	Dispositif défavorable (1 dispositif)
Lieu de l'action	A l'école	Au sein d'un centre social
Profil des intervenants	En majorité des aides éducateurs	Hétérogène
Niveau de diplôme des intervenants	Tous ont un niveau au moins égal au baccalauréat	Varié : certains ont un niveau inférieur au baccalauréat, d'autres ont un niveau égal ou supérieur
Age des intervenants	Jeunes : tous ont moins de 30 ans	Jeunes : au plus 35 ans
Taux d'encadrement	8,3 et 12 élèves par intervenant	4,2 élèves par intervenant
Temps d'accompagnement offert	2 séances hebdomadaires de 1h ou 1h30 (soit 2 ou 3 heures)	4 séances hebdomadaires de 1h30 (soit 6 heures)
Stabilité des intervenants face aux élèves	Oui	Oui
Mis en place de groupes d'élèves	Oui	Oui
Niveau initial des élèves	"Hétérogène-faible" pour l'un et hétérogène pour le second	Faible
Composition sociale du public accueilli	Variée	Modeste
Relation avec les enseignants	Fréquentes avec les aides éducateurs	Très peu fréquentes

On se rend compte que les modes d'organisation des dispositifs favorables aux progressions des élèves sont souvent différents de ceux des dispositifs jugés plutôt défavorables. En CE1 par exemple, dispositifs efficaces et dispositifs inefficaces se distinguent au niveau du lieu d'implantation des dispositifs, du niveau de diplôme et de l'âge des intervenants, du taux d'encadrement, de la durée des séances, de la stabilité des intervenants face aux élèves, des caractéristiques des élèves composant les groupes (caractéristiques scolaires et sociales) et enfin de la fréquence des relations avec les enseignants. En CM1, les différences s'observent également sur le plan du lieu d'implantation des dispositifs, du niveau de diplôme des intervenants, du taux d'encadrement, des caractéristiques des élèves composant les groupes et de la fréquence des relations avec les enseignants.

L'analyse des discours des responsables quant au fonctionnement et aux résultats de leur dispositif n'apporte finalement que peu d'informations supplémentaires, car dans

l'ensemble, ces propos restent modérés. On retiendra peut-être seulement que les responsables des dispositifs inefficaces semblent chercher à se convaincre des effets de leur action à travers des indicateurs qu'eux-mêmes jugent objectifs. A l'inverse, les discours des responsables et intervenants des dispositifs efficaces sont plus mitigés et doutent parfois franchement de l'efficacité de leur action.

Conclusion

L'analyse conduite précédemment apporte des éléments relativement concordants avec les résultats issus des analyses quantitatives. En effet, en CE1 comme en CM1, on retrouve le fait que les dispositifs sont plus efficaces lorsqu'ils prennent place au sein d'un établissement scolaire, lorsque les intervenants sont en majorité des aides éducateurs, lorsque le taux d'encadrement n'est pas trop faible ou encore lorsque le temps d'accompagnement offert n'est pas trop élevé. Par ailleurs, pour les deux niveaux considérés, on remarque une hétérogénéité des élèves tant sur le plan des performances scolaires que sur celui de l'origine sociale.

Concernant spécifiquement la question des caractéristiques des groupes d'élèves en accompagnement, les éléments obtenus plaident en faveur de la mise en place de groupes de niveau scolaire ou de composition sociale hétérogène. Ainsi, même si l'accompagnement scolaire affecte, en moyenne, négativement les progressions des élèves les plus forts, leur présence semble être une condition nécessaire à l'efficacité des dispositifs. Cela dit, il est difficile compte tenu de la structure de notre échantillon (peu d'élèves forts fréquentent ces dispositifs) de préciser exactement dans quelles conditions cet effet négatif s'observe. On peut par exemple supposer que les dispositifs efficaces n'affectent pas les progressions de ces élèves et que cet effet moyen négatif provient surtout de la fréquentation de dispositifs inefficaces.

Bien que certains éléments de contexte aient pu être associés à l'efficacité de l'accompagnement scolaire, l'analyse plus qualitative reste modeste. On pourrait estimer qu'elle reste même trop quantitative. Davantage que des variables descriptives de l'organisation pédagogique des dispositifs, il conviendrait certainement de s'interroger sur les processus en œuvre pendant les séances. En d'autres termes, l'ouverture de la "boîte noire" de l'accompagnement scolaire apparaît nécessaire afin d'étudier plus précisément le déroulement des séances d'accompagnement scolaire : quel climat règne pendant les séances, les élèves éprouvent-ils des difficultés de concentration, combien de temps faut-il aux élèves pour se mettre au travail, comment sont conduites les activités par les intervenants¹⁰⁷, comment l'élève gère-t-il l'aide qui lui est proposée (attend-il la présence de l'intervenant à ses côtés pour commencer ses devoirs ?), etc. De même qu'à l'école primaire les conditions d'organisation scolaire affectent dans une très faible mesure les acquisitions des élèves alors que ce qui se passe dans la classe, entre le maître et les élèves,

¹⁰⁷ D. Glasman (2001) a observé que certains intervenants peuvent "accélérer" le temps d'aide aux devoirs, en donnant trop rapidement la réponse à un exercice, afin de se consacrer plus longtemps aux activités non scolaires.

entre les élèves, est essentiel (Bressoux, 1993b), l'efficacité de l'accompagnement scolaire peut dépendre bien davantage des processus à l'œuvre pendant les séances.

CONCLUSION GENERALE

Finalement, l'accompagnement scolaire se prête péniblement à une évaluation par une approche statistique et particulièrement lorsque l'évaluation se centre sur les modes d'organisation les plus efficaces. Estimer l'impact marginal d'un élément d'organisation à la marge des autres facteurs affectant le processus d'acquisitions est une entreprise difficile : tout n'est jamais égal par ailleurs, et cela d'autant moins dans le contexte de l'accompagnement scolaire, où multiplicité des modes de fonctionnement et faibles effectifs rendent difficile un raisonnement expérimental. C'est donc une procédure un peu aménagée qui a été mise en œuvre et qui permet de dégager des tendances en terme de profils de dispositifs efficaces. La construction de ces profils, et surtout la comparaison des effets produits par chacun d'entre eux, autorise à mettre en avant quelques éléments déterminants de l'efficacité des dispositifs, et de préciser, mais dans une certaine mesure seulement¹⁰⁸, dans quelles conditions certains choix pédagogiques sont pertinents.

Il ne s'agit pas ici de revenir en détail sur l'ensemble des résultats produits, car plusieurs conclusions et synthèses intermédiaires ont été proposées tout au long de ce travail. On pourra néanmoins retenir, de façon caricaturale certes, les éléments spécifiques suivants qui concernent les modes de fréquentations et les modes d'organisation. En CE1, les différents modes de fréquentation des dispositifs n'affectent pas les progressions des élèves. En CM1, en revanche, une démarche volontaire des élèves apparaît plutôt bénéfique en français, une fréquentation sur le long terme (deux ans au moins) est

¹⁰⁸ Le problème récurrent des faibles effectifs d'élèves en accompagnement scolaire a évidemment empêché un grand nombre d'analyses précises notamment des analyses d'effets différenciés nécessitant le croisement de plusieurs variables caractéristiques de l'offre d'accompagnement scolaire ou des élèves.

favorable aux progressions en mathématiques et le temps consacré à cet accompagnement ne doit pas nécessairement être très élevé puisque 90 heures annuelles apparaissent suffisantes. Si l'on considère les caractéristiques de l'offre d'accompagnement scolaire, les résultats positifs les plus convaincants concernent des dispositifs implantés à l'école, dans lesquels les intervenants sont des aides-éducateurs et où l'aide apportée n'est pas individualisée. L'analyse plus qualitative, conduite à la fin de ce travail, permet de préciser qu'une composition du public variée et que la fréquence des relations avec les enseignants sont également des éléments propices à l'efficacité des dispositifs. Ceci vaut surtout pour les élèves de CM1. Auprès des élèves de CE1, aucune configuration particulière ne s'est révélée exercer un effet positif et l'effet observé est, au mieux, nul. Néanmoins, la description du seul dispositif efficace en CE1, à la fois en français et en mathématiques, révèle une configuration, sur certains plans, proche de celle des dispositifs efficaces en CM1.

A l'issue des analyses conduites, il est aussi possible de revenir sur certaines hypothèses avancées en première partie quant à l'efficacité pédagogique supposée des dispositifs d'accompagnement scolaire. Celles-ci nous permettent d'avancer quelques pistes d'interprétation des résultats produits, particulièrement en ce qui concerne les effets contraires observés auprès des élèves de CE1 et de CM1.

La première piste concerne la stigmatisation qu'induirait la fréquentation d'un dispositif d'accompagnement scolaire, même si la preuve de l'existence d'effets d'étiquetage n'est pas apportée dans ce travail. A l'inverse des élèves de CM1, la fréquentation de l'accompagnement scolaire n'est pratiquement jamais le fait d'une démarche personnelle en CE1. Ces derniers sont plus souvent incités par leur enseignant à fréquenter un dispositif que leurs camarades plus âgés (16,4% des élèves de CE1 sont dans ce cas contre 11,7% des élèves de CM1). Or, nos données tendent à montrer que les élèves de CE1, lorsqu'ils ont été incités à fréquenter un dispositif par leur enseignant, ont des résultats significativement inférieurs, toutes choses égales par ailleurs, à ceux des autres élèves en accompagnement scolaire ainsi qu'à ceux des élèves sans accompagnement. Ce phénomène ne s'observe pas auprès des élèves de CM1¹⁰⁹. Dans le même ordre d'idée, il a également été montré que les progressions des élèves de CE1 sont affectées négativement lorsqu'il existe, au sein des dispositifs, une politique d'admission centrée sur des critères scolaires et sociaux. Or, la sélection à l'entrée des dispositifs n'influence pas les progrès des élèves de CM1. En fait, il est possible d'envisager que les élèves de CE1 et de CM1 vivent différemment leur expérience d'accompagnement scolaire, plus fréquemment imposée pour les premiers et choisie pour les seconds. Dans une perspective d'interprétation des

¹⁰⁹ Ces résultats sont proposés à titre exploratoire et ne sont donc pas détaillés. Les élèves incités par les enseignants étant en faible nombre, ces estimations sont à considérer avec prudence.

liaisons ici obtenues, il conviendrait très certainement, à l'image des travaux de F. Dubet (Dubet, 1994 ; Dubet & Martucceli, 1996), d'engager des analyses plus qualitatives non seulement sur les motifs de fréquentation mais aussi et surtout sur la manière dont les élèves vivent cette expérience et le sens qu'ils lui attribuent.

La seconde piste d'explication concerne l'âge des élèves. Dans le système éducatif français, la classe de CM1 s'inscrit dans le cycle des approfondissements (cycle 3). Les élèves de CE1, eux, achèvent le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Il est possible de penser que l'intervention d'une tierce personne (en l'occurrence un intervenant en accompagnement scolaire) dans les apprentissages des élèves les plus jeunes et les plus en difficulté soit déstabilisante. En effet, même si l'intervenant s'efforce de respecter les méthodes de l'enseignant, les différences de comportement qui subsistent peuvent être de nature à contrarier les repères des élèves, à susciter davantage d'incompréhensions. L'accompagnement scolaire serait alors efficace dans la seule mesure où les élèves ont déjà acquis un certain nombre de connaissances de base et peut-être de méthodes de travail¹¹⁰ et les dispositifs joueraient alors pleinement un rôle d'accompagnement et d'approfondissement.

On peut également s'interroger sur les raisons d'un effet néfaste de l'accompagnement scolaire envers les élèves les plus forts. Là encore, des concepts tels que l'image de soi ou les effets d'étiquetage peuvent être mobilisés : travaillant au sein d'un dispositif à l'attention d'élèves en difficulté scolaire, les élèves forts tendraient à adopter un comportement conforme à celui de l'élève, plus faible, visé par le dispositif. Une seconde piste concerne celle d'un rendement décroissant de l'augmentation du temps d'apprentissage. En effet, il est apparu, en première partie, que l'effet bénéfique d'une augmentation du temps d'apprentissage est soumis à un effet de seuil, plus rapidement atteint pour les élèves les plus forts, et dont le dépassement peut aboutir à des rendements décroissants. Dans le cas de l'accompagnement scolaire, qui s'ajoute à une journée d'enseignement en classe, on peut donc penser que le coût d'opportunité est trop élevé pour les élèves forts qui, en quelque sorte, perdent leur temps. Autrement dit, ces élèves renonceraient à d'autres activités après l'école (peut-être à des cours particuliers, plus adaptés et peut-être plus bénéfiques) pour s'inscrire au sein de dispositifs qui, peut-être parce qu'ils ne sont pas conçus¹¹¹ pour eux, s'avèrent finalement inefficaces.

Enfin, l'idée selon laquelle l'accompagnement scolaire permettrait une réduction de la distance culturelle entre les enfants de milieu populaire et l'école ne semble pas être

¹¹⁰ On rappelle que les effets positifs estimés en Grande-Bretagne (MacBeath & al., 2001) s'observent au niveau de l'enseignement secondaire.

¹¹¹ On peut penser par exemple à une stimulation intellectuelle insuffisante.

corroborée. En effet, les dispositifs dont c'est l'objectif, c'est-à-dire ceux proposant un certain nombre d'activités "culturelles", n'affectent pas, dans le meilleur des cas, les progressions des élèves. On peut se demander alors si les dispositifs se révèlent impuissants à réduire cette distance ou si les effets d'une réduction effective ne s'observent pas sur les résultats scolaires mais sur des éléments tels que le rapport à l'école, la discipline... ce qui pose le problème plus global des effets de l'accompagnement scolaire sur les comportements des élèves.

Nous disposons pourtant de données relatives au rapport à l'école en fin d'année ou encore à la valeur scolaire que s'attribuent les élèves eux-mêmes. L'absence de mesure initiale de ces représentations a cependant empêché d'analyser en quoi elles pouvaient être affectées par la fréquentation d'un dispositif. Il aurait été intéressant, par exemple, de savoir dans quelle mesure l'accompagnement scolaire permettait aux élèves de mieux vivre leur scolarité, d'aimer davantage l'école. Par ailleurs, il aurait été également possible d'interroger les effets indirects de l'accompagnement scolaire en terme d'orientation, et notamment en terme de redoublement. Il est concevable, en effet, que la participation à un dispositif d'accompagnement scolaire soit "récompensée" par un passage en classe supérieure : faisant preuve de bonne volonté, certains élèves ont ainsi peut-être évité un redoublement.

Pour conclure ce travail, nous voudrions apporter quelques arguments plaidant en faveur d'une nouvelle façon de penser l'accompagnement scolaire, dans sa forme et ses principes, mais également dans les effets qui en sont attendus. Il ne s'agit pas ici de prétendre fournir la recette d'un accompagnement scolaire efficace, mais d'ouvrir de nouvelles perspectives dont la pertinence restera à soumettre à l'épreuve des faits.

Dans un premier temps, nous voudrions défendre le point de vue selon lequel l'accompagnement scolaire devrait être offert par l'institution scolaire. Les devoirs à la maison sont des activités prescrites par l'école mais les élèves ne sont pas à l'évidence tous dans des conditions identiques pour les réaliser, qu'il s'agisse de conditions matérielles, culturelles ou de l'absence d'une aide au domicile. Cela étant, l'institution scolaire ne peut fermer les yeux devant ces inégalités qu'elle mobilise ainsi indirectement. Il lui revient d'assurer une aide au travail des élèves. D. Glasman (2001b) soutient ce point de vue de façon plus radicale et polémique : sachant que l'institution scolaire rémunère les enseignants pour les "heures de colle" en classe préparatoire (sous-entendu, pour les élèves de milieu favorisé), est-il impensable de rémunérer des enseignants pour des temps supplémentaires d'aide aux élèves en difficulté ? Ce type d'argument n'aurait évidemment aucune force s'il ne reposait sur des éléments empiriquement fondés, et notamment la meilleure efficacité des dispositifs implantés à l'école, animés par des aides-éducateurs.

Dans le cadre d'un accompagnement scolaire pris en charge par l'école, il est possible, dans un second temps, de proposer une manière un peu différente de penser l'évaluation de l'accompagnement scolaire. Il s'agirait de dépasser la dimension de remédiation individuelle des dispositifs et de se placer dans une perspective de recherche dite "school effectiveness", ou plus exactement "school improvement". Il ne s'agirait plus de chercher à estimer les effets de l'accompagnement scolaire à un niveau individuel et à la marge des autres facteurs associés au processus d'acquisitions, mais nous pensons que l'effet de l'accompagnement scolaire devrait plutôt s'examiner au niveau de l'efficacité du contexte scolaire, dans le sens d'un potentiel facteur d'efficacité des écoles. Il est possible, en effet, que les effets positifs observés de l'accompagnement scolaire à l'école¹¹² témoignent d'un climat particulier régnant au sein de l'école, par exemple un climat centré sur la réussite pour tous.

Cette perspective est à considérer avec prudence car il semble que ce concept d'efficacité des écoles, en France et au niveau de l'école primaire, ne soit pas réellement opérationnel. En effet, contrairement à ce qui a pu être observé dans la plupart des pays anglo-saxons, où l'appartenance à une école explique environ entre 7 et 10% des différences d'acquisitions entre élèves (Mortimore et al, 1988 ; Bressoux, 2000 ; Meuret, 2000b) et où il a été possible d'identifier un certain nombre de facteurs, au niveau école, associés à ces variations interindividuelles (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995 ; Mortimore, 1998), en France, les effets-écoles sont de l'ordre de seulement 3 ou 4% (Bressoux, 1993b). En fait, dans notre pays, où l'autonomie des établissements est beaucoup moins développée qu'ailleurs (Meuret, Broccolichi & Duru-Bellat, 2001), le fonctionnement des écoles primaires apparaît très homogène et les modestes effets-écoles estimés résultent plutôt de la somme d'effets-classes et même plus spécifiquement d'effets-maîtres (Bressoux, 1993b).

Cela dit, deux éléments sont à prendre en compte. D'une part, les travaux relatifs aux effets de contexte, en France, ont tendance à conclure que c'est la combinaison d'un ensemble de facteurs qui rend une école plus efficace (Grisay, 1993a, 1997). D'autre part, depuis quelques temps, on enregistre des modifications significatives en termes de conditions d'enseignement et un certain nombre de facteurs organisationnels sont positivement liés aux acquisitions des élèves. Par exemple, l'aménagement des rythmes scolaires, souvent organisé à titre expérimental, ne concerne que quelques écoles, mais, dans certaines conditions, s'avère néanmoins affecter les progressions des élèves de primaire (Bressoux et al, 1998). L'équipement informatique et l'accès à Internet sont

¹¹² Nous utilisons l'expression raccourcie "d'accompagnement scolaire à l'école", mais il convient de se souvenir que ces effets positifs concernent les dispositifs à l'école, animés par des aides-éducateurs, dont le contenu est avant tout scolaire et où le travail avec les élèves ne se veut pas individualisé.

inégalement distribués dans les écoles primaires françaises et il est possible que l'usage qui en est fait soit variable. L'arrivée des aides éducateurs crée également des conditions de scolarisation différentes d'une école à une autre : les dotations en aides éducateurs sont inégales selon que l'école est située en ZEP ou non, selon la proportion d'élèves de condition sociale modeste, selon la taille des écoles, etc. Et la participation de ces aides éducateurs à des activités de nature académique ou de soutien améliorent significativement les acquisitions des élèves, même s'il semble que ce ne soit que dans certaines conditions spécifiques (Jarousse, Leroy-Audouin, 2001). Si l'effet-établissement est considéré comme négligeable en France au niveau de l'école primaire, ces évolutions invitent à reconsidérer la question et à reprendre la recherche de l'école efficace.

Les résultats obtenus dans ce travail quant à l'efficacité de l'accompagnement scolaire pourraient participer à cette réflexion, au même titre que d'autres éléments manipulables au niveau des classes ou des écoles. On peut penser aux bénéfices des classes hétérogènes, des cours doubles ou multiples, aux effets de la coopération entre élèves, à l'importance d'attentes élevées pour tous... Les effets, sous certaines conditions, positifs d'un accompagnement scolaire à l'école renforcent l'idée qu'une école peut s'organiser de manière pertinente, que la recherche des caractéristiques d'un environnement favorable pour la réussite du plus grand nombre peut ne pas être vaine. Certes, le rôle de l'enseignant est capital. Certes, les caractéristiques individuelles affectent la scolarité. Mais, à l'image du programme "Success For All" aux Etats-Unis (Slavin & Madden, 1999), est-il impossible que se cumulent les résultats de la recherche en éducation, qu'ils se situent au niveau de l'élève, de l'enseignant, de la classe ou de l'école, pour que peu à peu commence à se dessiner, en France aussi, le portrait de l'école primaire efficace ?

Bibliographie

Altet M., Bressoux P., Bru M., Leconte-Lambert C. (1996), « Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2 : vers une meilleure connaissance de l'effet-maître », in *Education et Formations*, n°46, pp. 71-80.

APRIEF (1996), "Premis : an 2. Etudes et documents", rapport pour le Conseil Général du Département des Hauts-de-Seine.

Aubriet-Morlaix S. (1999), "Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire : la transition entre école primaire et collège", thèse de Doctorat en Sciences Economiques, Université de Dijon.

Bernstein B. (1975), "Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social", éd. de Minuit.

Best F. (1997), « L'échec scolaire », éd. PUF, coll. Que sais-je.

Bloom B.S. (1968), "Learning for mastery", in *Evaluation Comment*, 1, n°2, pp. 34-42.

Bonvin F. (1990), "Le soutien à l'enfant : les cycles d'animation péri-scolaires", rapport pour la Direction des Populations et des Migrations et le FAS.

Borg W.R. (1980), « Time and school learning », In Denham C., Liberman A. (éds.), "Time to learn. A review of the beginning teachers evaluation study", Washington D.C. : National Institute of Education.

Borman G., D'Agostino J.V. (1996), "Title I and Student Achievement : A Meta-Analysis of Federal Evaluations Results", in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, n°18, pp.309-326.

Boubaker N., Kachoukh F. (1994), "Les animations éducatives périscolaires entre continuité et ruptures", in *Migrants-Formations*, n°99, pp.20-34.

Boudon R. (1973), "L'inégalité des chances", éd. Armand Colin.

Bourdieu P., Passeron J-C. (1964), "Les héritiers", Ed. de Minuit.

Bourdieu P., Passeron J-C., Chamborédon J-C. (1970), "La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement", éd. de Minuit.

Boutin H., Glasman D., Payet J-P. (1991), "Réflexions critiques sur deux figures imposées du travail social : partenariat et évaluation (à propos des activités péri-scolaires)", Université de Saint-Etienne, Service Universitaire de Formation continue.

Bouveau P. (1997), "Les ZEP et la ville : l'évolution d'une politique scolaire", in Van Zanten A. (coord.), "La scolarisation dans les milieux « difficiles ». Politiques, processus et pratiques", éd. INRP.

Bressoux P. (1993a), "Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture", thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Dijon.

Bressoux P. (1993b), "En lecture des écoles plus efficaces que d'autres ?", in Education et Formations, n°34, pp. 11-19.

Bressoux P. (1994), "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres", in Revue Française de Pédagogie, n°108, pp.91-137.

Bressoux P. (2000), "Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement", rapport d'habilitation à diriger des recherches, Laboratoire des Sciences de l'Education, Université Pierre Mendès France de Grenoble.

Bressoux P., Bianco M., Arnoux M. (1998), "Les effets d'un aménagement du temps scolaire". Rapport final pour l'Inspection de l'Education Nationale de Grenoble Montagne et la Direction Départementale Jeunesse et Sports de l'Isère.

Bressoux P., Coustère P., Leroy-Audouin C. (1997), "Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation", in Revue Française de Sociologie, XXXVIII-1, pp. 67-96.

Brophy J.E. (1981) "Teacher praise : a functional analysis", in Review of Educational Research, vol 51, n°1, pp5-32.

Bru M. (1991) "Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage", éd. Universitaires de Sud, coll. Recherches et Pratiques Educatives.

Calvès G. (1999), "Les politiques de discrimination positives", problèmes politiques et sociaux, n°822, La documentation Française.

Caroll J.B. (1963) "A model of school learning", in Teachers College Record, n°64, pp.723-733.

Charte de l'accompagnement scolaire, 1992.

Chauveau G. (1993), "Evaluation de l'opération Clubs "Coups de Pouce" 1992-93", rapport pour la mairie de Colombes.

Chauveau G., Rogovas-Chauveau E. (1996), "Redéfinir l'accompagnement scolaire", in 16h30 – aux côtés de l'école, éd. FAS6CNDP, n°9, p.1.

Chauveau G. (1997), " Les trois temps de l'apprentissage de la lecture et les clubs Coup de pouce", in Revue du CRE, Saint-Etienne, n°13, pp.61-89.

Chauvet J., Gentil R. (1993), "Les représentations liées à l'expression « élèves en difficulté »", in Education et Formations, n°36, pp. 13-19.

Circulaire n°1-82 du 10 juin 1982 relative à la mise en place expérimentale de cycles d'animations éducatives périscolaires.

Circulaire n°90-028 du 01 février 1990 relative à la relance des Zones d'éducation prioritaires.

Circulaire n°90-103 du 10 mai 1990 relative aux Animations Educatives périscolaire (AEPS) pour enfants étrangers et d'origine étrangère mises en place par le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles 1990.

Coleman J.S., Campbemm E., Hobson C., McPartland J., Mood A., Weinfield F., York R. (1966), "Equality of Educational Opportunity", Washington DC, US Government Printing Office.

Cooper H.M., Good T.L. (1983), « Pygmalion Grows Up : Studies in the Expectation Communication Process », Research on Teaching Monograph Series, éd. Longman.

Cousin O. (1993), "L'effet établissement, construction d'une problématique", in Revue Française de Sociologie, XXXIV-3, pp. 395-419.

Cousin O. (1996), "Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collègues", in *Revue Française de Pédagogie*, n°115, pp. 59-75.

Crahay M. (1996), "Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?", éd. De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement.

Crahay M. (2000), "L'école peut-elle être juste et efficace. De l'inégalité des chances à l'inégalité des acquis", éd. De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement.

Creemers B., Peters T., Reynolds D. (éd., 1989), "School Effectiveness and School Improvement", Swets & Zeitlinger.

CRESAS (1979), "Le handicap socio-culturel en question", éd. ESF.

Dubet F. (1994), « Sociologie de l'expérience », éd. Du Seuil, coll. La couleur des idées.

Dubet F., Duru-Bellat M. (2000), "L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique", Ed. du seuil, coll. l'épreuve des faits.

Dubet F., Martucceli D. (1996), "A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire", éd. du Seuil.

Dubet F., Martucceli D. (1998), " Sociologie de l'expérience scolaire", in *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 27, n°2, pp. 169-187.

Dubrocard J. (1994), "PACQUAM : un dispositif d'aide aux devoirs pour les collégiens de ZEP", in *Migrants-Formation*, n°99, pp.132-136.

Duchêne F., Payet J-P. (1994), "Evaluation qualitative et quantitative du dispositif RSE dans les régions Rhône-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur", rapport pour le Ministères des Affaires Sociales, de la Santé et de la Ville et le FAS.

Duru-Bellat M. (1996), "De quelques effets pervers des pédagogies différenciées", in *Educations*, n°7, pp. 12-15.

Duru-Bellat M. (1998a), "L'évolution des problématiques et des méthodologies dans l'analyse des différenciations sociales de carrières scolaires", in *Carrefours de l'éducation*, n°5, pp. 135-145.

Duru-Bellat M. (1998b), "Les inégalités sociales à l'école : les théories sociologiques à l'épreuve des faits", in Cahiers français, n°285, pp. 44-49.

Duru-Bellat M., Jarousse J-P., Mingat A. (1992), "De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège : les inégalités sociales de carrières du cours préparatoire au second cycle du secondaire", Cahier de l'Irédu n°51, Université de Dijon.

Duru-Bellat M., Jarousse J-P., Mingat A. (1993), "Les scolarités de la maternelle au lycée", in Revue Française de Sociologie, XXXIV-1, pp.43-60.

Duru-Bellat M., Kieffer A. (2000), "La démocratisation de l'enseignement en France : Polémiques autour d'une question d'actualité", in Populations, vol. 55, n°1, pp. 51-79.

Duru-Bellat M., Leroy-Audouin C. (1990), « Les pratiques pédagogiques au CP : structure et incidence sur les pratiques des élèves », in Revue Française de Pédagogie, n°93, pp. 5-15.

Duru-Bellat M., Merle P. (2000), "Politiques éducatives, évolutions des scolarités et transformations de la sélection", in L'Année sociologique, vol.50, n°2, pp. 319-343.

Duru-Bellat M., Mingat A. (1985), "De l'orientation en fin de 5^{ème} au fonctionnement du collège", vol. 1, Cahier de l'Irédu, n°42, Université de Dijon.

Duru-Bellat M., Mingat A. (1988), "Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »", in Revue française de sociologie, vol. XXIX-4, pp. 649-666.

Duru-Bellat M., Mingat A. (1993), "Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif", éd. PUF, coll. L'éducateur.

Duru-Bellat M., Mingat A. (1997), "La constitution des classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice", in Revue Française de Sociologie, XXXVIII-4, pp. 759-789.

Duru-Bellat M., Mingat A. (1998), "Vérification et falsification dans la recherche en éducation", in Hadji C., Baillé J. (éds), "Recherche et éducation. Vers une "nouvelle alliance". La démarche de la preuve en 10 questions", éd. De Boeck Université, coll. Pédagogie en développement.

Duru-Bellat M., Van Zanten A. (1999, 2^oéd.), "Sociologie de l'école", éd. Armand Colin, coll. U.

Edmonds R.R. (1979) « Effective Schools for the Urban Poor », in Educational Leadership, vol37, pp.15-24.

Euriat M., Thélot C. (1995), "Le recrutement social de l'élite scolaire depuis quarante ans", in Educations et Formations, n°41, pp.3-20.

Fashola O.S. (1998), "Review of extended-day and after-school programs and their effectiveness", Report n°24, Centre for research on the education of students placed at risk, Johns Hopkins University.

Fournier M. (1998), "la pédagogie différenciée", in Ruano-Borbalan J-C. (sous la dir.) "Eduquer et Former", éd. Sciences Humaines.

Francas de Bourgogne, FAS de Bourgogne (1997), "Etude quantitative et qualitative des actions d'accompagnement scolaire en Bourgogne".

Frederick W., Walberg H.J., Rasher S.P. (1979), « Time, Teacher Comments and Achievement in Urban High School », in The Journal of Educational Research, vol.73, n°2, pp.63-65.

Glasman D. (1992a), "L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers", éd. ESF, coll. Pédagogies.

Glasman D. (1992b), " « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique », in Revue Française de Pédagogie, n°100, pp.19-33.

Glasman D. (1994), "L'évaluation des soutiens scolaires hors école. Problèmes et enjeux", in Migrants-Formations, n°99, pp.62-84.

Glasman D. (1997a), "Les mots de l'accompagnement scolaire : tentative de clarification", in revue du C.R.E., n°13, pp.1-17.

Glasman D. (1997b), La professionnalisation des "accompagnateurs scolaire" : une double contrainte ?", in Van Zanten A. (coord.), "La scolarisation dans les milieux « difficiles ». Politiques, processus et pratiques", éd. INRP.

- Glasman D. (1998a), "Bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire", rapport pour le FAS, C.R.E, Université Jean Monnet, Saint-Etienne.
- Glasman D. , Luneau C. (1998b), "Parents et accompagnement scolaire dans les quartiers de Teisseire, Jouhaux, l'Abbaye à Grenoble", rapport pour la Municipalité de Grenoble.
- Glasman D. (2000), "Des ZEP aux REP. Pratiques et politiques", éd. Sédrap Université, coll. A Propos.
- Glasman D. (2001a), "L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école", éd. PUF, coll. Education et Formation.
- Glasman D. (2001b), « Le symptôme de multiples problèmes », texte reproduit à partir d'un entretien, Les idées en mouvement, Bulletin trimestriel de la ligue de l'enseignement, p.11.
- Glasman D., Luneau C. (1999), « Les parents dans le quartier : une approche de l'accompagnement scolaire », in 16h30 – aux côtés de l'école, éd. FAS-CNDP, n°17, pp.2-3.
- Good T.L. (1982), "How teacher's expectations affect results", in American Education, vol. 18, n°10, pp.25-32.
- Good T.L. (1987), "Two decades of research on teachers' expectations : findings and future directions", in Journal of Teacher Education, vol. 38, n°4, pp. 32-47.
- Goux D., Maurin E. (1997), "Démocratisation de l'école et persistance des inégalités", in Economie et Statistique, n°306, pp. 27-33.
- Grégoire J., Laveault D. (1997), "Introduction aux théories des test en sciences humaines", éd. De Boeck Université, coll. Méthodes en Sciences Humaines.
- Grisay A. (1988), "La recherche APER fait chuter les taux de retard scolaire", in Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes, XXII-8, pp. 3-20.
- Grisay A. (1993a), "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième", Les dossiers d'Education et de Formations, n°32.

Grisay A. (1993b), "Hétérogénéité des classes et équité éducative", in *Enjeux*, n°30, pp. 69-95.

Grisay A. (1997), "Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège", *Les dossiers d'Education et de Formations*, n°88.

Hadji C., Baillé J. (éds ; 1998), "Recherche et éducation. Vers une "nouvelle alliance". La démarche de la preuve en 10 questions", éd. De Boeck Université, coll. Pédagogie en développement.

Hanushek E.A. (1971), "Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement : Estimation Using Micro Data", in *American Economic Review*, vol.61, n°2, pp.280-288.

Holmes C.T. (1990), "Grade level Retention Effects : A Meta-Analysis of Research Studies", in Shepard L.A., Smith M.L (Eds), "Flunking Grades. Research and Policies on Retention", Falmer Press.

Hutmacher W. (1993) "Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois", *Cahier du Service de la Recherche Sociologique*, n°36, Département de l'Instruction Publique, Genève.

INSEE (1993), "La France et ses régions".

Jarousse J-P. (1999), "Evaluer les systèmes éducatifs : de quoi parle-t-on", in Paul J-J. (sous la dir.), "Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui", éd. ESF.

Jarousse J-P., Leroy-Audouin C. & al. (1997). "L'accès au second cycle fondamental au Maroc", rapport pour le Ministère de l'Education Nationale-Direction de la Statistique de la Prospective et de la Programmation.

Jarousse J-P., Leroy-Audouin C. (2001), "Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation", in *Revue Française de Pédagogie*, n°134, pp. 97-109.

Jarousse J-P., Mingat A., Ricahrd M. (1992), "La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux", in *Education et Formations*, n° 31, pp.3-9.

Jencks C., Smith M., Acland H., Bane M.J., Cohen D., Gintis H., Heyns B., Michelson S. (1972), "Inequality : a Reassessment of Family and Schooling in America", éd. Basic Books.

Karweit N. (1999), « Grade retention : Prevalence, Timing and Effects », Report n°33, Centre for research on the education of students placed at risk, Johns Hopkins University.

Kherroubi M., Plaisance E. (2000), "Les évolutions de l'enseignement du premier degré en France", in Van Zanten A. (sous la dir.), "L'école, l'état des savoirs", éd. la découverte, coll. textes à l'appui.

Landsheere (de) V. (1992), "L'éducation et la formation", éd. PUF, coll. Premier Cycle.

Leconte J. (1998), "Les mécanismes de l'apprentissage", in Ruano-Borbalan J-C. (sous la dir.) "Eduquer et Former", éd. Sciences Humaines.

Langouët G. (1994), "La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui", éd. ESF.

Leroy-Audouin C., Mingat A (1995), "L'école primaire rurale en France : structures des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège", Rapport pour la Direction de la Prévision du Ministère de l'Economie.

Livingstone J.A., Gentile J.R. (1996), « Mastery learning and the Decreasing Variability Hypothesis », in the Journal of Educational Research, vol.90, n°2, pp.67-74.

Martinez J.R., Martinez N.C. (1999), « Teacher effectiveness and Learning for Mastery », in The Journal of Educational Research, vol.92, n°5, pp-279-285.

MacBeath J., Mortimore P. (2001a), " Improving school effectiveness", Open University Press.

MacBeath J., Kirwan T., Myers K. & al. (2001b), " The Impact of Study Support. A report of a longitudinal study into the impact of participation in out-of-school- hours learning on the academic attainment, attitudes and school attendance of secondary school students", rapport pour le Department for Education and Employment (DfEE) de Grande-Bretagne.

MacCarthy S.J. (2000), "Home-School connections : a Review of the Literature", in The Journal of Educational Research, vol.93, n°3, pp.145-153.

Merle P. (1998), "Sociologie de l'évaluation scolaire", éd. PUF, coll. Que sais-je.

Meuret D. (1994), "L'efficacité de la politique des Zones d'éducation prioritaires dans les collèges", in *Revue Française de Pédagogie*, n°109, pp.41-64.

Meuret D. (1999), "Rawls, l'éducation et l'égalité des chances", in D.Meuret (éd.), "La justice du système éducatif", éd. De Boeck Université, coll. Pédagogies en Développement.

Meuret D. (2000), "Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger", in Van Zanten A. (sous la dir.), "L'école, l'état des savoirs", éd. la découverte, coll. textes à l'appui.

Meuret D., Broccolichi S. & Duru-Bellat M. (2001), "Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets", *Cahier de l'Irédu* n°62, Université de Dijon.

Mingat A. (1983), "Evaluation analytique d'une action zone d'éducation prioritaire au cours préparatoire", *Cahier de l'Irédu* n°37, Université de Dijon.

Mingat A. (1987), "Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire", in *Revue Française de Pédagogie*, n°79, pp. 5-14.

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

Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction des écoles (1991), "Les cycles à l'école primaire", éd. CNDP et Hachette.

Ministère de l'Education nationale (1997), "Géographie de l'école", n°5.

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

Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R. (1988), « School Matters : the Junior Years », éd. Open Book.

Mortimore P. (1998), "The Road to Improvement : Reflections on School Effectiveness", éd. Swets & Zeitlinger.

Note d'information du Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie n°98-15, mai 1998.

Note d'information du Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie n°01-35, juillet 2001.

Paul J-J. (1996), "Le redoublement : pour ou contre ?", éd. ESF.

Paul J-J. (sous la dir. ; 1999), "Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui", éd. ESF.

Peignard E., Van Zanten A. (1998), "Les zones d'éducation prioritaires", in Cahiers Français, n° 285, pp.69-75.

PEP Nièvre (1993), "Animation Educative Péri-scolaire", rapport interne.

Perez P. (1993), "Les stratégies populaires face à l'école. Analyse d'un dispositif périscolaire dans les quartiers Nord de Marseille (dispositif PACQUAM)", Thèse de Doctorat en Sociologie, Université de Provence.

Perrenoud P. (1995), "La pédagogie à l'école des différences", éd. ESF, coll. Pédagogies.

Pierson L.H, Connel J.P (1992), "Effect of grade retention on self-system process, school engagement and academic performance", Journal of Educational Psychology, n°84, pp. 300-307.

Plaisance E. (coord., 1989), "L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques", éd. du CNRS.

Plassard J-M., Rosolen A., Serrandon A. (1998), "Evaluation d'actions d'accompagnement scolaire : un exemple en zone d'éducation prioritaire à Toulouse", in L'orientation Scolaire et Professionnelle, vol. 27, n°4, pp. 485-503.

Piot T. (1999), "L'accompagnement scolaire dans la ZEP de Cherbourg-Octeville", rapport pour l'Observatoire pour la Réussite Scolaire du Conseil de Zone de la ZEP de Cherbourg-Octeville, Université de Caen Basse-Normandie.

Prost A. (1986), "L'enseignement s'est-il démocratisé", éd. PUF.

Purkey S.C., Smith M.S. (1983), "Effective schools : a review", in *The Elementary School Journal*, vol. 83, n°4, pp.427-452.

Rawls J. (1987), "Théorie de la justice", éd. du Seuil.

Reynolds A.J., Wolfe B. (1999), « Special Education and School Achievement : An Exploratory Analysis With a Central-City Sample », in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol.21, n°3, pp. 249-269.

Reynolds D., Jones D., Saint Leger S. (1976), "Schools do make a difference", in *New Society*, vol.37, n°19, pp.223-225.

Rochex J-Y. (1997a), "Les ZEP : un bilan décevant", in Terrail J-P. (Coord.), "La scolarisation en France : critique de l'état des lieux", éd. la Dispute.

Rochex J-Y. (1997b), "Soutien scolaire : Rapport à l'école/Rapport au savoir", in 16h30 – aux côtés de l'école, éd. FAS-CNDP, n°10, p.2.

Rouanet H., Le Roux B. (1993), "Analyse des données multidimensionnelles", éd. Dunod.

Rosenthal R.A., Jacobson L. (1968), "Pygmalion in the classroom : Teacher expectations and pupil's intellectual development", New York, Holt, Rinehart and Winston (Trad. Frçse. (1971), "Pygmalion à l'école", éd. Casterman, coll. Orientations.

Ruano-Borbalan J-C. (sous la dir., 1998) "Eduquer et Former", éd. Sciences Humaines.

Rutter M., Maughan B., Mortimore P., Ouston J. (1979), "Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children", éd. Open Books.

Sammons P., Hillman J., Mortimore P. (1995), "Key Characteristics of Effective Schools : A review of school effectiveness research", Office of Standards in Education (OFSTED) of London.

Scheerens J., Creemers B. (1989), Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness", in Creemers B., Peters T., Reynolds D. (éd.), "School Effectiveness and School Improvement", éd. Swets & Zeitlinger.

Siebel C. (1994), "Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention", in *Revue Française de Pédagogie*, n°67, pp. 7-28.

Slavin R.E. (1987a), "Mastery learning reconsidered", in *Review of educational research*, vol.57, n°2, pp. 175-213.

Slavin R.E. (1987b), "Ability grouping and student achievement in elementary schools : A best-evidence synthesis", in *Review of Educational Research*, vol.57, n°4, pp.347-350.

Slavin R.E. (1995), "Cooperative learning : Theory, research and practice", 2^{ème} éd. Allyn and Bacon.

Slavin R.E., Madden N.A. (1999), "Success For All / Roots and Wings. Summary of Research Achievement Outcomes", Report n°41, Centre for research on the education of students placed at risk, Johns Hopkins University.

Stallings J., Kaskowitz D.H. (1974), "Follow through classroom observation evaluation, 1972-1973", Stanford Research Institute.

Suchaut B. (1996a), "Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire", thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Dijon.

Suchaut B. (1996b), "La gestion du temps à l'école maternelle et primaire", in *L'année de la Recherche en Sciences de l'Education*, pp. 123-153.

Teddlie C., Kirby P.C., Stringfield S. (1989), "Effective versus Ineffective Schools : Observable differences in the classroom", in *American Journal of Education*, vol.97, n°3, pp. 221-237.

Terrail J-P. (Coord., 1997), "La scolarisation en France : critique de l'état des lieux", éd. la Dispute.

Thin, D. (1994), "Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école", In Vincent G. (dir), "L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?", Presses Universitaires de Lyon.

Thomas F. (1996), "Evaluation de l'impact du soutien scolaire sur les acquisitions des élèves", mémoire de maîtrise non publié, 3^{ème} année IUP Denis-Diderot, Université de Dijon.

Thrupp M. (1999), "Schools Making a Difference. Let's be Realistic !", éd. Open University Press.

Touil A.N. (1989), "L'école des devoirs ou le "tiers temps scolaire" sur les équipements sociaux", Mémoire de DEFA, Université de St-Etienne.

Troncin T. (2001), "Le redoublement : une décision à la recherche de sa légitimité. Un éclairage à l'école élémentaire". Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, non publié, Université de Dijon.

U.S. Department of Education (1986), "What works : research about teaching and learning", Washington DC, US Government Printing Office.

Vallet J-A., Caille J-P. (1996), "Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration", in Economie et Statistique, n°293, pp. 137-153.

Van Zanten A. (coord., 1997), "La scolarisation dans les milieux « difficiles ». Politiques, processus et pratiques", éd. INRP.

Van Zanten A. (sous la dir., 2000), "L'école, l'état des savoirs", éd. la découverte, coll. textes à l'appui.

Vaniscotte F. (1996), "Les écoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne", éd. INRP.

Veldman D.J., Brophy J.E. (1974), "Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement", in Journal of Educational Psychology, vol.66, n°3, pp. 319-324.

VERES Consultants (1994), "Les RSE. Dispositif d'accompagnement scolaire. Diversité, organisation, optimisation", rapport pour le Ministère des Affaires Sociales, le Ministère de l'Education nationale et le FAS.

Vincent G. (dir., 1994), "L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?", Presses Universitaires de Lyon.

Vinovskis M.A. (1999), « Do Federal Compensatory Education Programs Really Work ? A Brief Historical Analysis of Title I and Head Start », in American Journal of Education, vol.107, n°3, pp.187-209.

Zakhartchouk J-M. (2001), "Au risque de la pédagogie différenciée", éd. INRP.

Liste des tableaux

Partie 2 – chapitre 1

De la diversité dans l'offre d'accompagnement scolaire ?

Tableau II.1 : Organisme organisateur.....	p.79
Tableau II.2 : Le coût unitaire annuel pour un enfant par famille (en francs).....	p.81
Tableau II.3 : Nombre d'années d'existence des dispositifs d'accompagnement scolaire.....	p.83
Tableau II.4 : Activités proposées par les dispositifs d'accompagnement scolaire.....	p.85
Tableau II.5 : Proportion de temps imparti par séance à l'activité d'aide aux devoirs.....	p.86
Tableau II.6 : Activités autres que l'aide aux devoirs réalisées avec les élèves (déclarations des intervenants).....	p.87
Tableau II.7 : Les actions menées vers et/ou avec les familles.....	p.90
Tableau II.8 : Nature de l'action vers et/ou avec les familles.....	p.91
Tableau II.9 : Intensité de la relation entre le dispositif d'accompagnement scolaire et les familles.....	p.92
Tableau II.10 : Relation entre dispositif d'accompagnement scolaire et école.....	p.93
Tableau II.11 : Les relations entre école et dispositifs d'accompagnement scolaire (déclarations des responsables de dispositifs).....	p.94
Tableau II.12 : Niveau de diplôme des responsables de dispositifs d'accompagnement scolaire.....	p.96
Tableau II.13 : Répartition des dispositifs selon la date de création et l'ancienneté du responsable.....	p.97
Tableau II.14 : Statut des intervenants en accompagnement scolaire.....	p.98
Tableau II.15 : Structure de la population mère et de l'échantillon d'intervenants en fonction de l'organisme responsable du dispositif.....	p.99
Tableau II.16 : Répartition des intervenants en fonction de leur plus haut diplôme obtenu.....	p.101
Tableau II.17 : Niveau de diplôme des intervenants en accompagnement scolaire en fonction du statut de l'organisme employeur (en %).....	p.101

Tableau II.18 : Les activités principales des intervenants en accompagnement scolaire.....	p.103
Tableau II.19 : Regroupement des activités principales des intervenants en accompagnement scolaire.....	p.105
Tableau II.20 : Nombre de séances hebdomadaires proposées aux élèves.....	p.106
Tableau II.21 : Durée des séances d'accompagnement scolaire (en min).....	p.106
Tableau II.22 : Temps hebdomadaire d'accompagnement scolaire(en minutes).....	p.107
Tableau II.23 : Relation entre durée et fréquence des séances (effectifs des dispositifs)..	p.107
Tableau II.24 : Principes de conclusion quant à l'autonomie des intervenants au sein des dispositifs.....	p.110
Tableau II.25 : Procès de scolarisation.....	p.112
Tableau II.26 : Liste des activités et temps hebdomadaire consacré aux différentes activités pour chacun des dispositifs.....	p.115
Tableau II.27 : Organisation pédagogique révélée des dispositifs d'accompagnement scolaire selon leur logique d'action.....	p.121

Partie 2 - Chapitre 2

Les élèves de l'accompagnement scolaire

Tableau II.28 : Caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon d'élèves (en %).....	p.129
Tableau II.29 : Effectifs des élèves accueillis au sein de 38 dispositifs d'accompagnement scolaire.....	p.132
Tableau II.30 : Personnes ayant incité les élèves à fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire (déclarations des intervenants).....	p.134
Tableau II.31 : Personnes ayant incité les élèves à fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire (déclarations des élèves de CM1).....	p.135
Tableau II.32 : Profession du père selon que les élèves fréquentent ou non un dispositif d'accompagnement scolaire.....	p.136
Tableau II.33 : Profession de la mère selon que les élèves fréquentent ou non un dispositif d'accompagnement scolaire.....	p.136
Tableau II.34 : Effet des caractéristiques sociales sur la probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire.....	p.139

Tableau II.35 : Situation scolaire des élèves selon la fréquentation de l'accompagnement scolaire (en %).	p.140
Tableau II.36 : Scores moyens initiaux des élèves concernés et non concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire.	p.141
Tableau II.37 : Effet des caractéristiques scolaires sur la probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire.	p.141
Tableau II.38 : Probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire, à caractéristiques scolaires et sociales données.	p.142
Tableau II.39 : Analyse de la cohérence globale de l'admission au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire en fonction du niveau scolaire (CE1).	p.146
Tableau II.40 : Analyse de la cohérence globale de l'admission au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire en fonction du niveau scolaire (CM1).	p.146
Tableau II.41 : Les motifs de fréquentation, du point de vue des intervenants, selon le niveau des élèves (en %).	p.151
Tableau II.42 : Les principaux motifs d'inscription selon le niveau des élèves (déclaration des élèves de CM1).	p.152
Tableau II.43 : Ancienneté dans la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire.	p.153
Tableau II.44 : Assiduité des élèves en accompagnement scolaire (en pourcentage de séances effectivement suivies).	p.155
Tableau II.45 : Modèle explicatif de l'assiduité des élèves de CM1 en fonction des caractéristiques individuelles.	p.156
Tableau II.46 : Modèle explicatif de l'assiduité des élèves en fonction du temps d'accompagnement offert.	p.160
Tableau II.47 : Modèle explicatif de l'assiduité des élèves en fonction de la relation avec les familles.	p.161
Tableau II.48 : Modèle explicatif de l'assiduité des élèves en fonction des caractéristiques individuelles et des caractéristiques de l'offre.	p.162
Tableau II.49 : Composition du public d'élèves en fonction du profil des intervenants (en %).	p.163
Tableau II.50 : Probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire selon le temps hebdomadaire offert.	p.168
Tableau II.51 : Probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire sélectif.	p.171

Tableau II.52 : Probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire non sélectif..... p.171

Tableau II.53 : Probabilité de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire, à caractéristiques des dispositifs données..... p.173

Partie 3 - Chapitre 1

Efficacité et équité de l'accompagnement scolaire

Tableau III.1 : Scores moyens finaux des élèves concernés et non concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire..... p.179

Tableau III.2 : Ecart bruts et nets d'acquisitions en fin de période entre les élèves de l'accompagnement scolaire et le groupe d'élèves témoin..... p.182

Tableau III.3 : effet du volontariat sur les progressions des élèves en accompagnement scolaire (CM1)..... p.184

Tableau III.4 : Effet de l'accompagnement scolaire en fonction de l'année d'entrée dans le dispositif..... p.185

Tableau III.5 : Effet du temps d'accompagnement scolaire..... p.186

Tableau III.6 : Modèle explicatif de la variété des acquisitions en fin de période en fonction de la fréquentation de dispositifs et du niveau initial des élèves..... p.188

Tableau III.7 : Effet différentiel de l'accompagnement scolaire à niveau initial comparable en CE1..... p.189

Tableau III.8 : Effet différentiel de l'accompagnement scolaire à niveau initial comparable en CM1..... p.190

Tableau III.9 : Effet différentiel de l'accompagnement scolaire à situation scolaire comparable..... p.191

Tableau III.10 : Effet différentiel de l'accompagnement scolaire à milieu social comparable..... p.193

Partie 3 - Chapitre 2

Les conditions pédagogiques de l'efficacité de l'accompagnement scolaire

Tableau III.11 : Effet du contenu des dispositifs sur les progrès des élèves en cours d'année..... p.203

Tableau III.12 : Effet du lieu de l'action sur les progrès des élèves en cours d'année..... p.204

Tableau III.13 : Effet du caractère sélectif des dispositifs..... p.205

Tableau III.14 : Effet du taux d'encadrement sur les progrès des élèves en cours d'année. p.206

Tableau III.15 : Effet du profil des intervenants sur les progrès des élèves en cours d'année.....	p.208
Tableau III.16 : Interactions entre le lieu de l'action et son contenu sur les progrès des élèves en cours d'année.....	p.210
Tableau III.17 : Effet des types de dispositifs sur les progrès des élèves en cours d'année.....	p.212
Tableau III.18 : les types de dispositifs plus efficaces qu'une aide scolaire, hors école, conduite par des intervenants de profil hétérogène (type 8).....	p.213
Tableau III.19 : L'efficacité des types de dispositifs croisant taux d'encadrement et profils d'intervenants.....	p.215
Tableau III.20 : les types de dispositifs plus efficaces que ceux conduits par des intervenants de profil hétérogène avec un taux d'encadrement inférieur à 7 (type 9).....	p.216
Tableau III.21 : coefficients significatifs associés à l'efficacité de chaque dispositif.....	p.220
Tableau III.22 : comparatif des modalités de fonctionnement entre dispositif efficace et dispositif inefficace en CE1.....	p.233
Tableau III.23 : comparatif des modalités de fonctionnement entre dispositif efficace et dispositif inefficace en CM1.....	p.234

Liste des graphiques

Partie 2 – chapitre 1

De la diversité dans l'offre d'accompagnement scolaire ?

Graphique II.1 : Lieux d'implantation des dispositifs.....	p.79
Graphique II.2 : Zone géographique d'implantation des dispositifs.....	p.82
Graphique II.3 : Taille des dispositifs (en nombre d'élèves accueillis N).....	p.84
Graphique II.4 : Pourcentage du temps de séance accordée à l'aide aux devoirs (effectifs des dispositifs).....	p.87

Partie 2 - Chapitre 2

Les élèves de l'accompagnement scolaire

Graphique II.5 : Distribution des scores initiaux en français en CE1.....	p.131
Graphique II.6 : Distribution des scores initiaux en mathématiques en CE1.....	p.131
Graphique II.7 : Distribution des scores initiaux en français en CM1.....	p.131
Graphique II.8 : Distribution des scores initiaux en mathématiques en CM1.....	p.131
Graphique II.9 : Distribution des scores initiaux des élèves de CE1 concernés et non concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire.....	p.145
Graphique II.10 : Distribution des scores initiaux des élèves de CM1 concernés et non concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire.....	p.145
Graphique II.11 : Les élèves de CE1 en accompagnement scolaire selon leur niveau scolaire en début d'année (en %)......	p.148
Graphique II.12 : Les élèves de CM1 en accompagnement scolaire selon leur niveau scolaire en début d'année (en %)......	p.148
Graphique II.13 : Effectifs d'élèves présents dans les dispositifs au cours des différents mois de l'année.....	p.157

Partie 3 - Chapitre 1

Efficacité et équité de l'accompagnement scolaire

Graphique III.1 : Distribution des scores finaux en français en CE1.....	p.178
Graphique III.2 : Distribution des scores finaux en mathématiques en CE1.....	p.178
Graphique III.3 : Distribution des scores finaux en français en CM1.....	p.178
Graphique III.4 : Distribution des scores finaux en mathématiques en CM1.....	p.178

Liste des schémas

Schéma I.1 : Structure analytique de la recherche.....	p.66
Schéma II.1 : Typologie de dispositifs d'accompagnement scolaire.....	p.126
Schéma II.2 : Taux de fréquentation au sein des dispositifs selon le niveau scolaire et le milieu social des élèves.....	p.149

Schéma II.3 : Caractéristiques des élèves accueillis selon les modalités d'organisation des dispositifs.....	p.164
Schéma III.1 : Scores de fin de période en fonction des principales caractéristiques socio-démographiques.....	p.180
Schéma III.2 : Typologie n°2 de dispositifs d'accompagnement scolaire.....	p.214

Liste des encarts

Encart n°1 : Un recueil de données basé sur des déclarations.....	p.72
Encart n°2 : Elèves français et élèves étrangers.....	p.130
Encart n°3 : Quelques principes de modélisation.....	p.138
Encart n°4 : La clause du "toutes choses égales par ailleurs".....	p.143
Encart n°5 : Extrait de l'entretien avec le responsable du dispositif D47.....	p.223

ANNEXES

1/ Charte de l'accompagnement scolaire.....	p.267
2/ Epreuves d'acquisitions :	
Cahiers d'épreuves de début d'année scolaire en CE1.....	p.272
Consignes de passation	
Cahiers d'épreuves de fin d'année scolaire en CE1.....	p.290
Consignes de passation	
Cahiers d'épreuves de début d'année scolaire en CM1.....	p.309
Consignes de passation	
Cahiers d'épreuves de fin d'année scolaire en CM1.....	p.329
Consignes de passation	
3/ Recueil d'information au niveau des dispositifs d'accompagnement scolaire et des élèves:	
Questionnaire destinés aux responsables	p.355
Questionnaire destinés aux intervenants	p.361
Questionnaire destinés aux élèves	p.368
Registres de présence élèves.....	p.375
Fiche de renseignements individuels et codage des professions.....	p.376
4/ Etendue des scores et pourcentage d'élèves d'origine sociale modeste dans chaque dispositif.....	p.377
5/ Modèles explicatifs de la variété des acquisitions en fin de période en fonction des caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves....	p.379
6/ Effets nets et effets en cours d'année de l'accompagnement scolaire en CE1 et en CM1.....	p.380

Charte de l'accompagnement scolaire

Cette Charte de l'accompagnement scolaire a été signée le 7 octobre 1992 à la Maison de quartier de la Goutte d'Or à Paris.

Initiée par le ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, et le secrétariat d'État à l'Intégration – auprès du ministère des Affaires sociales et de l'Intégration – avec le ministère de la Jeunesse et des Sports et le secrétariat d'État à la Ville, cette Charte a été élaborée en concertation avec les départements ministériels concernés ainsi qu'avec les partenaires des milieux associatifs et de l'éducation.

Liste des ministères et organismes publics signataires :

Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, ministère de l'Agriculture et du Développement rural, ministère des Affaires sociales et de l'Intégration, ministère des Départements et Territoires d'outre-mer, ministère de la Jeunesse et des Sports – secrétariat d'État à la Ville, secrétariat d'État aux Collectivités locales, secrétariat d'État à la Famille, aux Personnes âgées et aux Rapatriés, secrétariat d'État à l'Intégration, secrétariat d'État aux Handicapés – délégation interministérielle à l'Insertion des jeunes, Fonds d'action sociale, Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme.

Au cours de ces dix dernières années, la demande d'éducation a connu dans notre société une véritable explosion. Cette exigence démocratique d'une meilleure formation générale et d'un haut niveau de qualification pour tous correspond aux besoins fondamentaux de la Nation.

Répondre à cette demande et à ce besoin dans des contextes difficiles, et avec un public scolaire hétérogène, constitue pour l'École un véritable défi. Elle le relève en adaptant en permanence ses formations, ses capacités d'accueil, ses structures, ses modes de fonctionnement. Elle développe notamment en son sein, dans le cadre des enseignements qu'elle dispense, diverses formes d'aide et de soutien aux élèves.

L'École fait tout pour mener à la réussite les jeunes qui lui sont confiés. Pour remplir cette mission dans les milieux difficiles, elle ne peut se permettre de négliger les collaborations et les appuis qui s'offrent à elle. L'accompagnement scolaire joue ce rôle de complément et de partenaire de l'École, pour autant qu'il se développe dans le respect des compétences et des responsabilités de chacun et des besoins de chaque enfant sans prétendre se substituer aux obligations de l'État en matière scolaire.

Aussi toutes les initiatives qui se donnent pour tâche d'aider les élèves en difficulté et qui s'appuient sur les ressources de l'environnement, doivent être résolument encouragées. Dans les quartiers et les zones rurales les plus défavorisés, c'est même une priorité.

D'ores et déjà, ces initiatives sont nombreuses et multiples. Elles témoignent de l'importante mobilisation des bénévoles sur le terrain, qui répondent aux besoins de certains élèves et aux demandes des familles.

La présente charte contribuera à développer et à faire connaître ces actions, en leur donnant un cadre de référence propre. Elle constituera pour l'accompagnement scolaire une garantie de qualité au service des élèves les plus défavorisés.

Les signataires de la présente charte s'engagent à :

- participer au développement des actions d'accompagnement qui contribuent à la réussite scolaire;
- favoriser la constitution de réseaux locaux de solidarité (mobilisant notamment le tissu associatif) autour de la lutte contre l'échec scolaire, en liaison avec les enseignants et les familles;
- renforcer l'exigence de qualité dans les projets mis en œuvre.

Ils manifestent leur volonté de s'associer aux valeurs fondamentales de l'École ainsi qu'à ses objectifs, notamment :

- le respect des choix individuels, et le refus de tout prosélytisme;
- l'égalité des droits de chacun;
- le développement des personnalités, l'acquisition des savoirs et des savoir-faire indispensables à l'exercice de l'esprit critique.

Adhérer à cette charte, c'est faire siens les objectifs et les principes d'action qu'elle définit...

Objectifs de l'accompagnement scolaire

On désigne par « accompagnement scolaire » l'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social.

Ces actions sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. C'est en ce sens que l'on doit distinguer l'accompagnement scolaire des activités de loisirs périscolaires ; même si ces deux champs d'intervention contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève, et donc à de meilleures chances de succès à l'école.

L'accompagnement scolaire ne se pose pas en alternative à l'École. Au contraire, il reconnaît son rôle central quand il se propose :

- 1) de fournir aux jeunes des méthodes des approches, des relations susceptibles de faciliter l'acquisition des savoirs ;
- 2) d'élargir les centres d'intérêts des enfants et adolescents, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche ;
- 3) de valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leurs capacités de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre jeunes.

Principes d'action

A. Les bénéficiaires

Les actions d'accompagnement scolaire reconnues par la présente charte et soutenues par les pouvoirs publics, en métropole comme dans les DOM-TOM sont avant tout destinées à ceux qui ne bénéficient pas de conditions optimales de réussite scolaire. Elles ont un caractère gratuit et laïc. Nullement destinées à promouvoir une « école bis », elles ne sauraient être confondues avec les opérations commerciales de « rattrapage » à but lucratif.

Le soutien financier des pouvoirs publics ira donc en priorité aux actions qui concernent les élèves des établissements élémentaires, des collèges, des lycées d'enseignement général et les lycées professionnels qui se trouvent défavorisés socialement et culturellement. Dans ce cadre, une attention toute particulière sera portée aux enfants récemment arrivés en France.

Priorité sera également donnée aux moments charnières du parcours scolaire : les cycles des apprentissages, le passage dans le secondaire, l'orientation en troisième. Cependant, des actions spécifiques pourront être envisagées auprès d'enfants en âge de fréquenter l'école maternelle pour pallier de graves difficultés linguistiques et culturelles.

B. Les « accompagnateurs » scolaires

Il n'existe pas de statut d'« accompagnateur scolaire ». Par contre, cette tâche exige une compétence fondée sur l'expérience, et notamment une bonne connaissance de l'environnement social et culturel immédiat, un bon degré d'information sur le fonctionnement scolaire, un sens aigu de la relation avec les enfants.

Le caractère laïc de leur démarche et le refus de tout prosélytisme sont des critères de choix impératifs.

Des actions de formation élaborées à partir des besoins du terrain seront organisées à leur intention par des professionnels d'horizons divers (formateurs MAPPEN, universitaires, intervenants sociaux...). Il serait souhaitable que les enseignants participent à ces formations.

C. Les relations avec l'école et le collège

L'efficacité des actions d'accompagnement scolaire dépend dans une large mesure des liens qu'elles entretiennent avec les projets d'école ou d'établissement. Réciproquement, ceux-ci gagnent beaucoup à les prendre en compte.

Dans les relations avec l'établissement, on recherchera particulièrement :

- la continuité de l'acte éducatif et la cohérence entre les activités scolaires et les actions d'accompagnement ce qui suppose que les « accompagnateurs scolaires » conçoivent leur travail en liaison avec les enseignants ;
- les meilleures modalités pour renforcer des échanges entre les enseignants, les équipes éducatives, les parents d'élèves et les intervenants de l'accompagnement scolaire.

D. Les relations avec les familles

L'accompagnateur scolaire joue un rôle de médiateur. Il permet aux parents de mieux connaître l'école, et contribue à les sensibiliser au suivi de la scolarité de l'enfant. Il développe des contacts aussi fréquents que possible entre l'entourage familial et les enseignants, et facilite leur appréhension des problèmes spécifiques de l'élève en difficulté.

E. Les relations locales

La démarche d'accompagnement scolaire commence par un recensement de l'ensemble des possibilités offertes par le proche environnement : les locaux, les centres de documentation, les bibliothèques, les centres culturels, les centres sociaux, les transports notamment en milieu rural, etc., mais aussi les possibilités de collaboration de personnalités extérieures capables d'apporter à l'action envisagée un appui ponctuel ou régulier.

Les associations devront suivre de près les actions entreprises dans leur environnement immédiat, surtout si elles sont complémentaires aux leurs. En effet, sur un même territoire, des actions d'accompagnement scolaire et des activités périscolaires diverses et variées peuvent être organisées sans que leurs initiateurs connaissent l'ensemble des entreprises en cours. Pour la cohérence de l'action éducative, pour que certains jeunes ne se trouvent pas exclus de fait de certaines actions, les divers promoteurs devront se concerter. Il rechercheront ensemble l'instance de concertation la plus adaptée, selon les cas :

- le conseil d'école ou d'administration de l'établissement scolaire ;
- le conseil de zone dans les ZEP ;
- le groupe de concertation du quartier en DSQ ;
- le groupe de travail local pour l'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes.

F. Le développement de l'accompagnement scolaire

- Une large information sur les différentes expériences doit être faite.
- De plus, l'accompagnement scolaire soulève de nombreuses questions d'ordre pédagogique, mais aussi social. Ces actions feront l'objet d'études, d'évaluations et de recherches susceptibles de contribuer à l'amélioration de leur efficacité et de leur qualité.

Liste des organismes et associations adhérents

- Association Échanges et coopération technique internationaux (ECTI)
- Association de la Fondation des étudiants pour la ville (AFEV)
- Aide à toute détresse (ATD - Quart Monde)
- Association générale des intervenants retraités (AGIR)
- Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA)
- Comité national des retraités et personnes âgées (CNRPA)

Confédération syndicale des familles (CSF)
Conseil national des Associations familiales laïques (AFL)
Fédération nationale des associations de retraités (FNAR)
Fédération nationale des centres sociaux
Fédération des clubs ruraux des aînés
Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE)
Fédération des familles de France (FFF)
Fédération des œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation nationale (FOEVEN)
Fédération générale des associations départementales des Pupilles de l'enseignement public (PEP)
Fédération nationale de l'école des parents et éducateurs (EPE)
Fédération nationale des associations de familles rurales
Fédération nationale des foyers ruraux (FNFR)
Fédération nationale des Francas
Jeunesse au plein air (JPA)
Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente
Léo Lagrange
Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (MRERS)
Mouvement rural de jeunesse chrétienne (MRJC)
Prospective, Innovation, Valorisation, Opportunité, Disponibilité (PIVOD)
Secours catholique
Secours populaire
Scouts de France
Syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN-CFDT)
Union nationale des associations familiales (UNAF)
Union nationale des centres communaux d'action sociale de France et d'Outre-mer
Union nationale des offices de personnes âgées (UNOPA)
Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés sanitaires et sociaux (UNIPSS)

Annexe 2

Epreuves d'acquisitions

Consignes de passation



EPREUVES DE DEBUT DE CE1

CAHIER D'EXERCICES FRANCAIS / MATHEMATIQUES

NOM DE L'ECOLE :

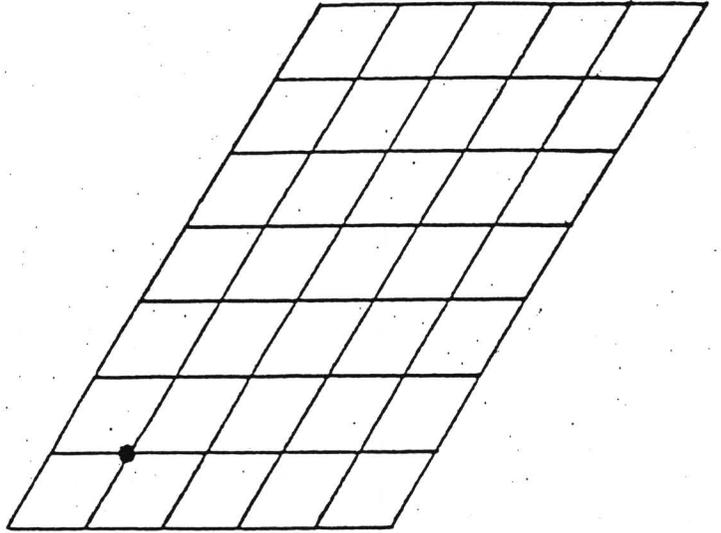
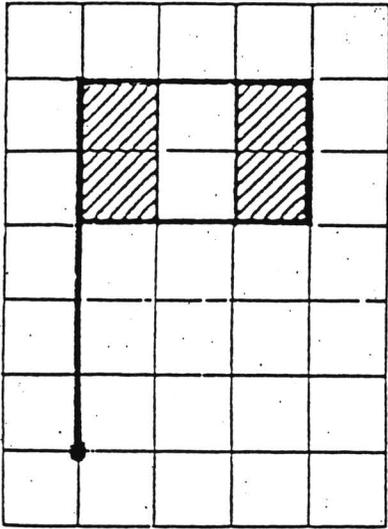
NOM DE L'INSTITUTEUR(TRICE) :

NOM DE L'ELEVE :

PRENOM DE L'ELEVE :

SEPTEMBRE 1999

Exercice 1



Exercice 2

1) 38 39 ___ 42 43 ___ 45

2) 49 48 ___ 44 43 ___ 41

3) 73 72 71 ___ 68 67 ___ 64 63

4) 20 25 30 ___ 50 55 ___

5) 32 ___

Exercice 3

CHIFFRES	LETTRES
49	quarante-neuf
8	<i>huit</i>
	vingt-sept
55	
71	
	quatre-vingt-quinze

Exercice 4

Complète les additions :

$10 + 12 = \dots$

$\dots + 40 = 50$

$30 = 10 + \dots$

Effectue les opérations :

$$\begin{array}{r} 23 \\ + 14 \\ \hline \dots \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 15 \\ + 35 \\ \hline \dots \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 64 \\ + 18 \\ \hline \dots \end{array}$$

Exercice 5

Problème 1 :

Sur la rivière, il y a 8 bateaux à voiles et 5 bateaux à moteur.
Combien y a-t-il de bateaux sur la rivière ?

REPONSE : Sur la rivière, il y a bateaux.

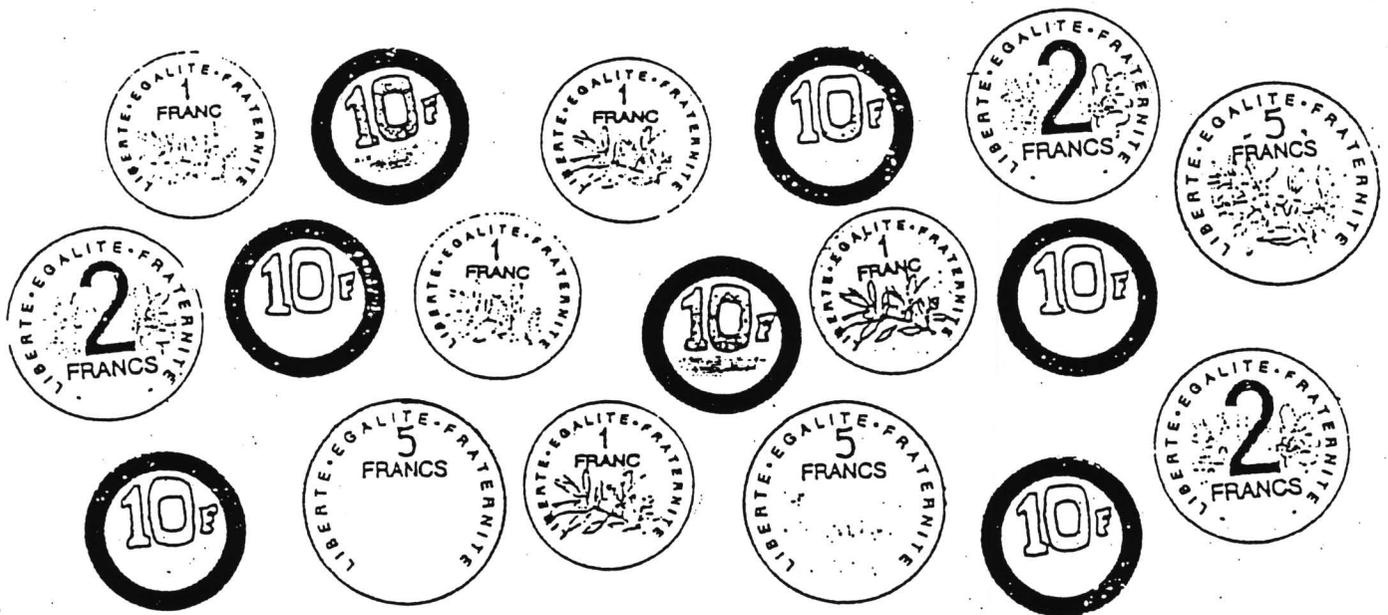
Problème 2 :

Maman a donné 40 F à Pierre, elle a donné autant d'argent à Nicolas. Combien ont-ils ensemble ?

.....

Problème 3 :

Aurélie veut acheter un livre qui coûte 57 F. Fais une croix sur les pièces qu'elle doit donner pour payer le prix exact.

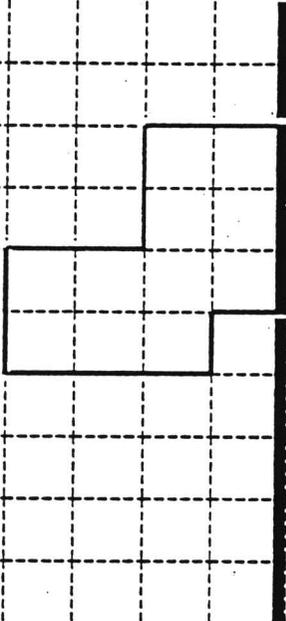


Exercice 6

	B 2
	E 5
	A 4
	F 3
	_____

6						
5						
4						
3						
2						
1						
	A	B	C	D	E	F

Exercice 7



Exercice 8

Un maître a commandé 3 paquets de 10 cahiers et 6 pochettes de 4 feutres pour sa classe.

Combien de cahiers va-t-il recevoir ?

REPONSE :

Exercice 9

Voici 4 nombres :

51

76

67

47

Ecris-les du plus petit au plus grand :

Exercice 10

machine

savon

moule

malin

marin

mardi

mairie

marais

écrire

écran

éclat

école

maison

maire

maigre

maître

Exercice 11

renards
dans
la
forêt.
vivent
Les

Exercice 12

Lundi, c'est le premier jour de la semaine.

Le soir de Noël, la petite fille décore le sapin.

Dans la cour de l'école, Jérôme joue aux billes
avec ses copains.

Le sous-marin rouge et blanc plonge dans la mer
et remonte à la surface.

Exercice 13

1

bouche
boule
douche
boucle

2

grille
griffe
grive
grippe

3

pondre
foudre
poudre
fondre

4

ventre
vendre
fendre
cendre

5

campagne
champagne
compagne
compagnon

6

toilette
violette
noisette
voilette

Exercice 14

tartine

beurre

cuisine

avale

escalier

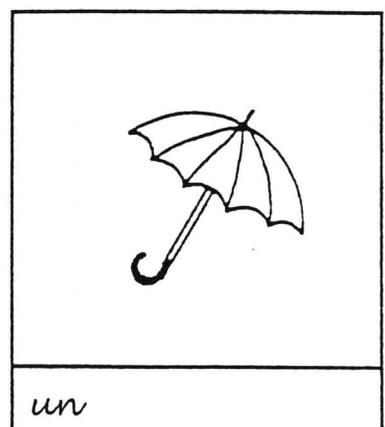
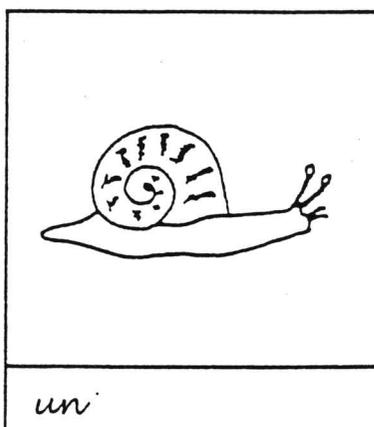
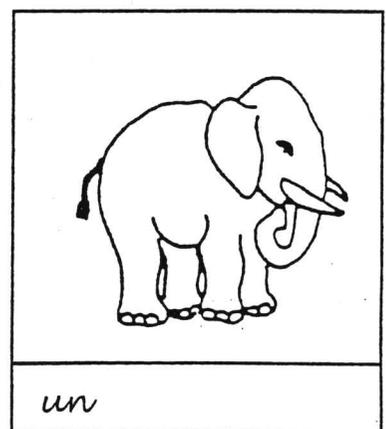
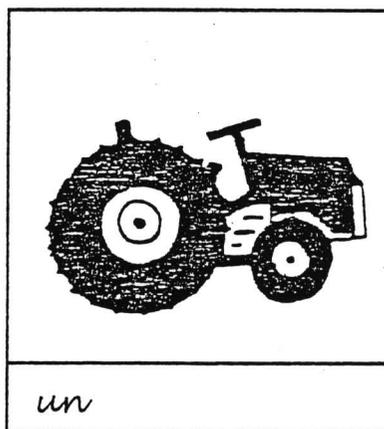
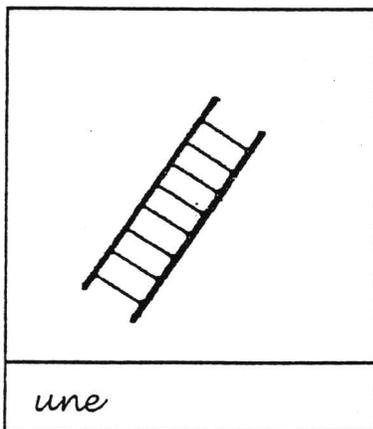
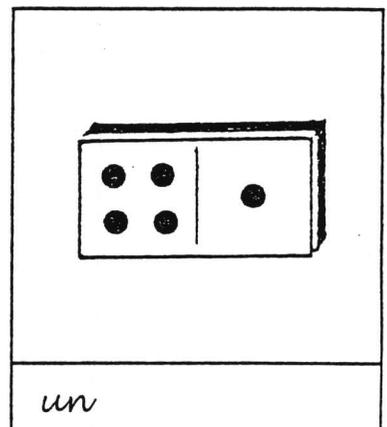
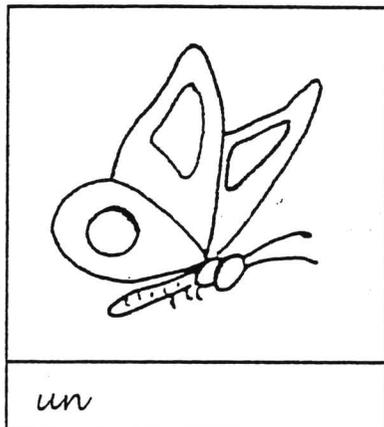
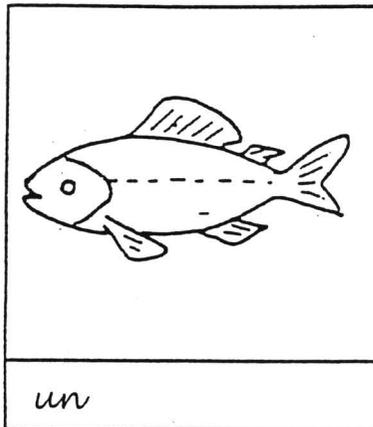
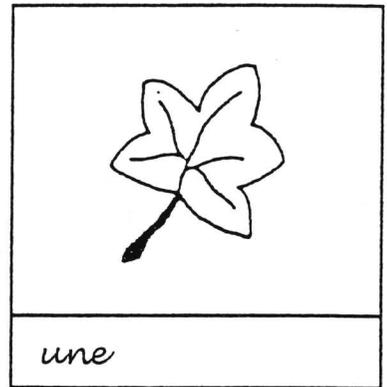
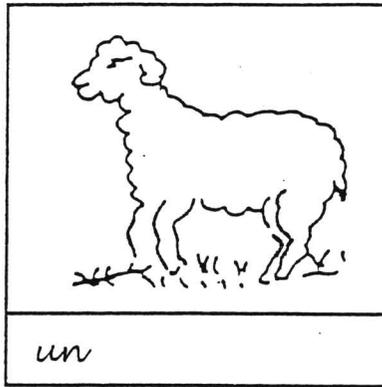
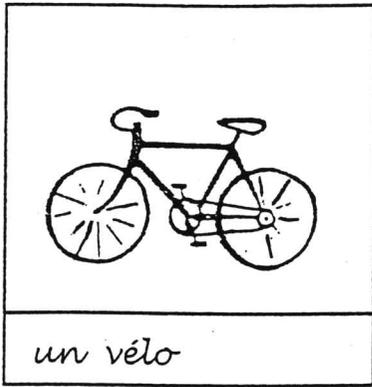
chien

pain

mange

attrape

Exercice 15



Exercice 16

<p>maison belle vélo bleus grande petits pointues noires chat chats gris</p>	<p>Trois petits chats</p> <p>Ils vivaient dans une maison, aux murs épais et aux volets</p> <p>Ils étaient trois, trois chats,</p> <p>Le premier avait des oreilles, le second avait des pattes comme du charbon et le dernier des poils tout</p> <p>Leur maison était si grande qu'ils pouvaient courir sans se gêner.</p> <p>Ils étaient trois, trois petits</p>
--	---

Exercice 17

Par la fenêtre je vois

.....

Je ne peux pas dormir

.....

Aujourd'hui à l'école

.....

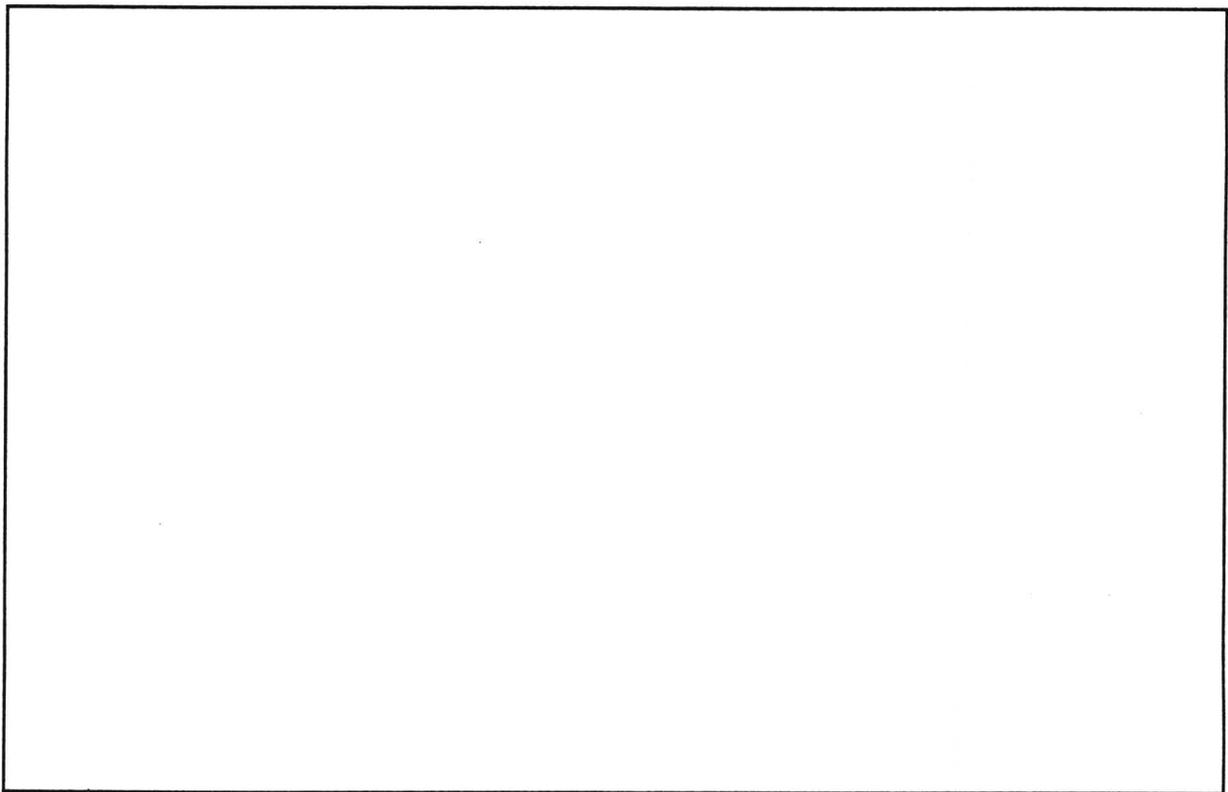
Exercice 18

Une voiture est arrêtée à côté d'une maison.

**On voit la fumée qui sort de la cheminée de la maison
et il y a des fleurs à la fenêtre.**

**Deux oiseaux volent dans le ciel, un troisième picore des
miettes de pain sur le sol.**

Le soleil brille entre deux nuages.



DEBUT DE CE1

CONSIGNES

- * RECUEIL INFORMATIONS ELEVES
 - * EPREUVES FRANCAIS / MATHEMATIQUES
-

DOCUMENT A L'ATTENTION DE L'ENSEIGNANT(E)

SEPTEMBRE 1999

Madame, Monsieur,

Comme il vous l'a été annoncé dans le courant du mois de juin 1999, l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education engage une recherche relative à l'école élémentaire dans l'Académie de Dijon.

La méthodologie employée pour mener à bien cette recherche nous incite à collecter, au-delà du niveau de connaissance des élèves mesuré par les épreuves, un certain nombre d'informations de nature individuelle ainsi que quelques caractéristiques relatives à votre classe. C'est dans cette perspective que nous sollicitons votre collaboration et que nous vous proposons les consignes suivantes afin que la collecte des informations soit aussi rigoureuse et homogène que possible. C'est de cette étape que dépendra en effet la qualité des résultats produits.

FICHE DE RENSEIGNEMENTS ÉLÈVES

Vous disposez pour votre classe d'une fiche de renseignements individuels concernant les élèves.

La première colonne, que vous ne devez pas remplir, a pour fonction d'attribuer à chaque élève un code numérique permettant d'assurer l'anonymat des informations collectées. Cela dit, dans un premier temps, nous devons disposer des noms et prénoms de chacun afin de limiter les risques d'erreur dans l'élaboration de ce code et dans l'appariement des caractéristiques individuelles et des résultats aux épreuves.

Nous vous prions de respecter au mieux les quelques consignes suivantes, après avoir complété les renseignements concernant l'école et la classe.

1/ Reporter les noms et prénoms de tous les élèves par ordre alphabétique selon la liste disponible en début d'année. Si un élève a été absent à l'une ou l'autre des épreuves (voire aux deux), veuillez indiquer dans la marge gauche, en rouge et sur la ligne correspondante, Abs M pour absent lors des épreuves de Mathématiques, Abs F pour absent lors des épreuves de Français (ou Abs M/F pour absence lors des deux épreuves).

2/ Pour la nationalité, inscrire F pour français ; sinon inscrire en toutes lettres la nationalité.

3/ En ce qui concerne le sexe, codez F pour féminin et M pour masculin.

4/ Concernant les professions des parents, vous pouvez consulter le tableau placé au verso du bordereau et reporter le code à deux chiffres correspondant. Si vous avez un doute pour coder la profession, inscrivez-la en toutes lettres. Si, en revanche, vous ne la connaissez pas précisément, n'indiquez sur le bordereau que le code à un chiffre.

5/ Pour ce qui est du nombre de frères et sœurs, indiquez seulement le nombre de frères et sœurs (ou demi-frères, demi-sœurs) vivant sous le même toit que l'élève.

De façon générale, il est important de limiter au maximum les absences de réponse. A cette fin, n'hésitez pas à demander les renseignements manquants aux élèves eux-mêmes.

PRESENTATION GENERALE

Les épreuves de connaissances que vous allez administrer à vos élèves sont réunies dans un seul cahier d'exercices, qui englobe le français et les mathématiques.

Ces exercices ne constituent pas un examen. Il est donc essentiel de veiller à présenter aux élèves de la façon la plus simple, mais aussi la plus rassurante, ce qu'on attend d'eux afin qu'ils n'éprouvent pas d'appréhension qui pourrait nuire à leur travail. Vous pourrez leur dire par exemple : "Pour mieux connaître ce que vous savez faire, je vous demande de répondre aux questions de ce cahier. Certaines sont faciles, d'autres le sont moins; essayez de répondre le mieux possible".

Les consignes de passation sont destinées à uniformiser autant que possible les conditions de l'évaluation, de façon à placer tous les élèves dans la même situation. Nous vous demandons de les appliquer strictement.

Organisation générale

Nous vous demandons de faire passer les épreuves au cours de la semaine du 13 au 18 septembre 1999, le matin de préférence. L'évaluation en français ne se compose que d'une séquence d'exercices dont la durée est d'environ 30 minutes (24 minutes pour le travail des élèves, le reste pour les consignes); il en est de même pour les mathématiques dont la durée est estimée à 28 minutes (dont 23 pour le travail des élèves). C'est pourquoi il nous semble possible de faire passer au cours d'une même matinée les deux séquences, à condition évidemment qu'elles soient séparées d'une pause conséquente (récréation par exemple).

Déroulement de la passation

Chacune des deux séquences est **indivisible** et les exercices doivent être proposés dans l'ordre présenté et réalisés simultanément par tous les élèves. Tout exercice doit commencer par la lecture de la consigne par l'enseignant(e), qui indique ensuite : "Maintenant, faites l'exercice seul". C'est l'enseignant(e) qui indique le moment de passer à l'exercice suivant. **Les élèves ne doivent pas commencer un autre exercice avant que l'enseignant(e) ne l'ait demandé.**

Il est préférable que les élèves écrivent au crayon à papier directement sur le cahier d'exercices, ce qui leur permet de gommer en cas d'erreur. Ils ne doivent écrire que sur le cahier; lorsque c'est nécessaire, les pages de gauche peuvent servir de brouillon. Avant de commencer, il faut donc vérifier que chaque enfant dispose d'un crayon taillé, d'une gomme et d'une règle plate graduée.

Pour respecter l'uniformité de la passation entre toutes les écoles et contribuer ainsi à la collecte d'informations fiables et comparables, nous vous demandons de **bien respecter les consignes de passation suivantes**. Vous devez proposer les exercices tels qu'ils sont, même si certains vous paraissent trop difficiles. **Aucune aide particulière ne doit être donnée**. Il importe que chaque élève travaille seul. Si un élève vous demande des informations complémentaires, ne lui donnez aucun élément qui puisse orienter sa réponse. Si la consigne se révèle incomprise, votre intervention devra se limiter à l'expliquer (il suffira bien souvent de relire la consigne écrite et/ou de répéter la consigne orale en insistant sur ce qui pose problème) et à donner des précisions d'ordre matériel.

Consignes de codage

Lors de la distribution des cahiers d'exercices aux élèves, nous vous demandons d'une part, de leur faire remplir la page de garde: le nom de l'école et de l'enseignant (écrits au tableau), ainsi que leur nom et prénom sur les lignes prévues à cet effet, et d'autre part, de vérifier que ces lignes ont été correctement remplies avant de commencer les épreuves.

Si un élève était absent à l'une ou l'autre des passations, voire aux deux, merci de noter cette information sur la fiche de renseignements "élèves" (fiche format A4 sur laquelle sont consignées les informations individuelles).

Vous n'avez pas à corriger les épreuves. Cela sera réalisé de façon centralisée à l'Université de Bourgogne.

La consigne de chaque item (*écrite en italique*) sera lue. Chaque exercice est numéroté de façon continue, il faut annoncer clairement le numéro de l'exercice à effectuer avant de lire les consignes.

PREMIERE SEQUENCE : EPREUVE DE MATHEMATIQUES

PAGE 1

Exercice 1

"Regardez la première grille qui est dessinée à gauche. On a dessiné un drapeau. Dessine le drapeau dans la deuxième grille en commençant par le gros point noir". (laisser 2 minutes)

Exercice 2

"Regardez bien les nombres qui sont écrits sur la première ligne. Ecrivez les nombres qui manquent sur les tirets. Faites le même travail avec les nombres de la deuxième ligne. Faites le même travail avec les nombres de la troisième ligne. (laisser 2 minutes pour compléter ces trois premières lignes).

"Maintenant on veut compter de 5 en 5; sur les deux dernières lignes, écrivez les nombres qui manquent sur les tirets. (laisser 2 minutes pour ces deux dernières lignes)

"Tournez la page !"

PAGE 2

Exercice 3

"Regardez le tableau. Le nombre quarante-neuf est écrit en chiffres et en lettres. Le nombre 8 est écrit en chiffres et en lettres. Continuez à remplir le tableau." (laisser 2 minutes)

Exercice 4

"Complétez les additions écrites en ligne" (laisser 1 minute)

"Effectuez les opérations qui sont posées" (laisser 2 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 3

Exercice 5

"Voici un premier problème. Je vous lis l'énoncé: Sur la rivière, il y a 8 bateaux à voiles et 5 bateaux à moteur. Combien y a-t-il de bateaux sur la rivière? Ecrivez la réponse."

(laisser 1 minute)

"Deuxième problème: Maman a donné 40 F à Pierre, elle a donné autant d'argent à Nicolas. Combien ont-ils ensemble ? (laisser 1 minute)"

"Troisième problème: Aurélie veut acheter un livre qui coûte 57 F. Faites une croix sur les pièces qu'elle doit donner pour payer le prix exact." (laisser 1 minute)

"Tournez la page !"

PAGE 4

Exercice 6

"Ecoutez bien! Il y a quatre figures: un rond noir, un triangle noir, un carré noir, un rond blanc. Il faut dessiner ces figures sur le quadrillage selon le code indiqué"

(laisser 2 minutes)

"Maintenant, indiquez le code qui permet de placer le soleil" (laisser 30 secondes)

Exercice 7

"Voici une figure, observez-la bien. Maintenant, vous allez la compléter comme si vous pliez la feuille suivant le grand trait". (laisser 3 minutes)

Tournez la page !

PAGE 5

Exercice 8

"Voici un problème. Je vous lis l'énoncé: Un maître a commandé 3 paquets de 10 cahiers et 6 pochettes de 4 feutres pour sa classe. Combien de cahiers va-t-il recevoir ?

Posez l'opération et écrivez la réponse" (laisser 1 minute 30)

Exercice 9

"Vous voyez les nombres 51, 76 67 et 47; Vous devez les ranger du plus petit au plus grand et les écrire dans les cases de la gauche vers la droite" (laisser 1 minute 30)

PAUSE ou RECREATION

DEUXIEME SEQUENCE : EPREUVE DE FRANCAIS

PAGE 5

Exercice 10

Regardez sur la première ligne, on a entouré un seul mot : le mot malin. Dans la ligne suivante,

entourez seulement le mot mardi. (laisser 15 secondes)

Maintenant, passez à la ligne suivante et entourez le mot éclat. (laisser 15 secondes)

Passez à la dernière ligne et entourez le mot maître. (laisser 15 secondes)

"Tournez la page !"

PAGE 6

Exercice 11

"Dans le cadre, vous voyez des mots écrits en désordre. Ces mots vont vous servir à écrire une phrase. Ecrivez cette phrase sur la ligne en pointillés en dessous, en utilisant tous les mots. Attention à la majuscule et au point à la fin. Appliquez-vous pour écrire!" (laisser 2 minutes)

Exercice 12

"Dans les cadres, il y a des phrases. Je vais vous lire la première phrase à haute voix".

(lire lentement) "Lundi, c'est le premier jour de la semaine." "On a entouré le mot semaine. Je vais vous lire les autres phrases et chaque fois, vous devrez entourer le mot que je vous indiquerai.

Je vais vous lire la deuxième phrase : Le soir de Noël, la petite fille décore le sapin. Entourez le mot fille. (laisser 10 secondes).

Je vais vous lire la troisième phrase : Dans la cour de l'école, Thomas joue aux billes avec ses copains. Entourez le mot joue (laisser 10 secondes).

Je vais vous lire la quatrième phrase : Le sous-marin rouge et blanc plonge dans la mer et remonte à la surface. Entourez le mot dans. (laisser 10 secondes)

"Tournez la page !"

PAGE 7

Exercice 13

"Ecoutez bien! Dans chaque étiquette, il y a 4 mots. Je vais vous en lire un seul, vous entourerez celui que vous avez entendu. (laisser 15 secondes pour chaque étiquette)

Étiquette n°1: boucle, entourez!

Étiquette n°2: grive, entourez!

Étiquette n°3: poudre, entourez!

Étiquette n°4: vendre, entourez!

Étiquette n°5: compagnie, entourez!

Étiquette n°6: voilette, entourez!

Exercice 14

"Posez vos crayons! Je vais vous lire une histoire. Ecoutez-bien!" (lire lentement) "L'histoire de Julien. Julien mange une grosse tartine de confiture. Il la laisse tomber. Son chien attrape la tartine et l'emporte dans la cuisine." (relire l'histoire) " Sur la page , on a écrit neuf mots. Entourez tous les mots qui étaient dans l'histoire et seulement ceux qui étaient dans l'histoire." (laisser 45 secondes).

"Tournez la page."

PAGE 8

Exercice 15

"En haut à gauche, voici une image de vélo, on a écrit sur la ligne qui est sous l'image le mot vélo. Regardez, il y a d'autres images (lire les mots lentement) : un mouton, une feuille, un poisson, un papillon, un domino, une échelle, un tracteur, un éléphant, un escargot, un parapluie."

"Ecrivez les mots en-dessous des images." (laisser 5 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 9

Exercice 16

Regardez, on a écrit une histoire dans le cadre. Lisez bien cette histoire (laisser le temps). Vous voyez qu'il manque des mots dans cette histoire. Il faut d'abord choisir les mots qui manquent dans la colonne de gauche puis les écrire sur les pointillés. Barrez-les au fur et à mesure. Attention, il faut bien les choisir car vous n'allez pas tous les utiliser! (laisser 5 minutes)

Exercice 17

"Voici des débuts de phrases. Lisez silencieusement le début de la première ligne et inventez la suite. Vous pouvez continuer comme vous le voulez. Vous avez assez de place pour faire une grande phrase. Il faut faire la même chose avec toutes les phrases." (laisser 4 minutes)

"Tournez la page."

PAGE 10

Exercice 18

"Dessinez dans le cadre toute l'histoire qui est racontée mais seulement ce qui est raconté dans l'histoire." (laisser 4 minutes)

FIN DES EPREUVES

Les documents propres à une classe (épreuves élèves et feuille de renseignements individuels) doivent être rassemblés dans une même enveloppe (collectée ultérieurement) sur laquelle seront mentionnés le nom de l'école, la classe et le nom de l'enseignant.

Nous vous remercions encore de votre collaboration et nous vous ferons parvenir, si vous le souhaitez, les résultats de votre classe dans le courant du mois de novembre.



EPREUVES DE FIN DE CE1

CAHIER D'EXERCICES FRANCAIS / MATHEMATIQUES

NOM DE L'ECOLE :

NOM DE L'INSTITUTEUR(TRICE) :

NOM DE L'ELEVE :

PRENOM DE L'ELEVE :

L'élève passe-t-il en CE2 ?

oui

non

L'élève a-t-il, cette année, bénéficié à l'école d'un dispositif de soutien spécifique (RASED par exemple) ?

oui

non

JUIN 2000

Exercice 3

Un pâtissier a fait 75 croissants le matin. A midi, il lui en reste 15.
Combien de croissants a-t-il vendus ?

Réponse :

Exercice 4

Complète le tableau:

- 2	- 1		+ 1	+ 2
		375		
		58		
		299		
		1000		

Exercice 5

Dans le tableau ci-dessous, on a indiqué d'un signe certaines cases. Complète le second tableau comme on a commencé:

	1	2	3	4	5
A					○
B			▨		
C	×				
D				•	
E					
F		∩			Z

	5	4	3	2	1
F					
E					
D		•			
C					
B			▨		
A					

Exercice 6

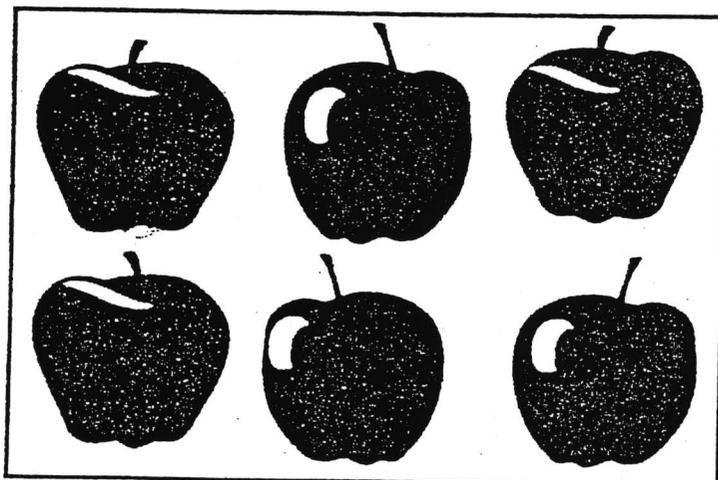
Madame Martin va au cirque avec ses enfants. Elle paye 180 F pour l'achat des billets.

A l'entracte, elle achète pour 36 F de friandises.

Quelle somme a-t-elle dépensée ?

Réponse :

Exercice 7



Dans une barquette, il y a 6 pommes.

Combien de pommes y a-t-il dans 2 barquettes ?.....

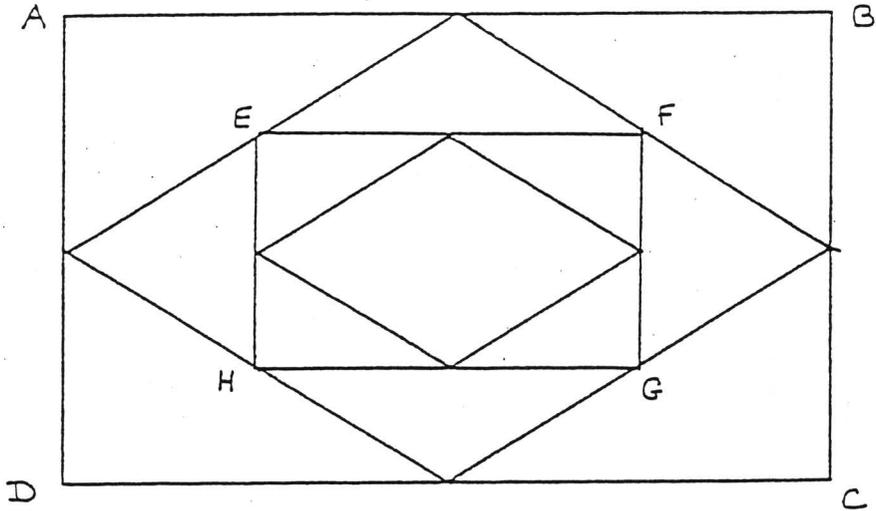
Combien de pommes y a-t-il dans 5 barquettes ?.....

Complète le tableau :

NOMBRE DE BARQUETTES	NOMBRE DE POMMES
1	6
	18
10	

Exercice 8

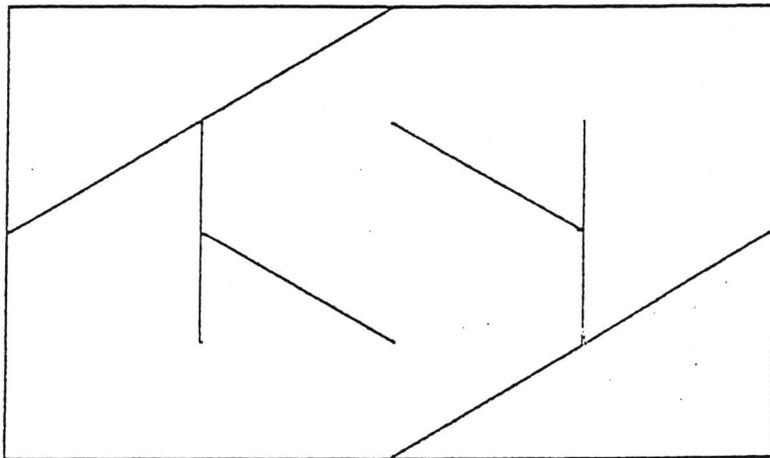
Regarde bien ce dessin.



Quelle est la longueur du segment AB ?

Quel segment mesure 3 cm ?

On a commencé à refaire ce dessin. Continue en t'aidant d'une règle.



Exercice 9

CHIFFRES	LETTRES
615	
	soixante-quinze
208	
	trois cent quatre-vingt sept

Exercice 10

Effectue les opérations suivantes :

$$\begin{array}{r} 37 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

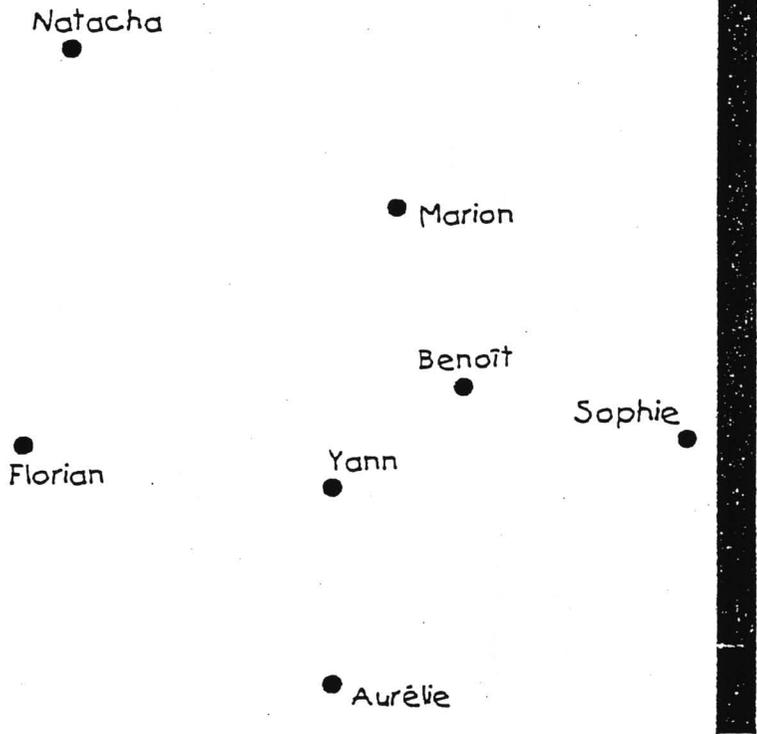
$$\begin{array}{r} 475 \\ + 192 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 757 \\ - 532 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 43 \\ - 27 \\ \hline \end{array}$$

Exercice 11

Des enfants jouent à "un, deux, trois, soleil". Sur le dessin, la place de chaque enfant est indiquée par un point. Sophie est la gardienne du mur.



L'enfant le plus près de Sophie est :

L'enfant le plus loin de Sophie est :

Les deux enfants les plus proches l'un de l'autre sont :

..... et

Exercice 1

Lis attentivement le texte et réponds aux questions suivantes.

Les petits de la taupe

Au printemps, la femelle taupe met au monde quatre ou cinq petits. Ils sont tout nus au début ! Leur mère les allaite pendant environ un mois. A l'âge de quinze jours, leur poil gris commence à pousser. Et ils ouvrent les yeux dès la troisième semaine. A un mois et demi, ils sont déjà grands, et leur mère les chasse. Alors, chacun part de son côté à la recherche d'une prairie inhabitée, au sous-sol riche en petits animaux à se mettre sous la dent.

1. Que fait la femelle taupe pour nourrir ses petits ?

- Elle les allaite
- Elle leur prépare des vers de terre
- Elle leur mâche de la terre

2. Quand les petits commencent-ils à ouvrir les yeux ?

.....

3. A quel âge les petits sont-ils chassés par leur mère ?

- Quinze jours
- Un mois
- Trois semaines
- Un mois et demi

4. A quel moment de l'année la femelle taupe met-elle au monde ses petits ?

.....

Exercice 2

Dans chaque série, barre l'intrus:

Exemple:

un bain il peint du chagrin la viande
--

série 1
un éléphant une cane un manche il attend

série 2
un point le soin un coin un lion

série 3
du lait un piano une fraise la chaise

série 4
le chemin le train le jardinier la peinture

Exercice 3

Complète les phrases:

La sorcière a un rouge une tomate. Elle sort
la Le matin, elle rentre elle. Elle joue son chat
..... le

Exercice 4

* cochenille	chinchilla	chevrotain	chrysalide
* tarentule	tabernacle	tamarin	tamandua
* docimaste	duodénum	décimale	docilité

Exercice 5

D'où vient le document n° 1 ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> d'un livre de contes | <input type="checkbox"/> d'un livre de cuisine |
| <input type="checkbox"/> d'un catalogue | <input type="checkbox"/> d'un dictionnaire |

D'où vient le document n° 2 ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> d'un mode d'emploi | <input type="checkbox"/> d'un livre documentaire sur la vie des animaux |
| <input type="checkbox"/> d'un livre de poèmes | <input type="checkbox"/> d'un annuaire téléphonique |

Le document n° 3 est :

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> une poésie | <input type="checkbox"/> une recette de cuisine |
| <input type="checkbox"/> une lettre | <input type="checkbox"/> une affiche |

Le document n° 4 sert à trouver :

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> un prix | <input type="checkbox"/> une page |
| <input type="checkbox"/> une date | <input type="checkbox"/> une heure |

Le document n° 5 :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> donne des informations | <input type="checkbox"/> fait de la publicité |
| <input type="checkbox"/> raconte le début d'un conte | <input type="checkbox"/> sert à construire un objet |

Exercice 6

Dans mon jardin, j'entends

.....

Je ne peux pas jouer

.....

Exercice 7

Trace un trait entre le bon début de phrase et la suite.

Exemple:

Je •
 Papa et maman • • regarde la télé.
 Nous •

Mes cousins •	•	
Vous •	•	mangez un gâteau.
Le docteur •		
Ton dessin est très •		
Cette peinture est •	•	beau.
Que la mer est •		
J'ai mangé une prune •		
Ma maison a des volets •	•	verts.
J'ai perdu mon crayon •		
Nous •		
Il •	•	courent trop vite.
Pierre et Lise •		
Je dessine des fleurs •		
L'avion passe dans le ciel •	•	bleues.
Ma soeur a une robe •		
Nous •		
Tu •	•	achètes des bonbons.
Ils •		

Exercice 8

Retrouve deux phrases.

Mes voisins

blanc.

leurs chiens

un ballon

promènent

lance

blancs.

L'enfant

Phrase 1 :

Phrase 2 :

Exercice 9

Où est passée la question ? Trouve-la.

Réponses

- 1 = Le 21 juin, jour de l'été.
2 = Oui, elle pèse 6 à 7 tonnes.
3 = C'est la baleine bleue qui peut atteindre 30 mètres.
4 = Le 21 juillet 1969.
5 = Une grosse femelle peut atteindre 100 tonnes.

Questions

- A :** La langue de la baleine bleue pèse-t-elle autant que le plus gros des éléphants ?
B : Quand a-t-on marché pour la première fois sur la Lune ?
C : Combien peut peser une baleine ?
D : Quel est le jour le plus long de l'année ?
E : Quel est le plus grand animal marin ?

FIN DE CE1

CONSIGNES

- * RECUEIL INFORMATIONS ELEVES
 - * EPREUVES FRANCAIS / MATHEMATIQUES
-

DOCUMENT A L'ATTENTION DE L'ENSEIGNANT(E)

JUIN 2000

Madame, Monsieur,

Conformément à ce qui avait été annoncé en début d'année scolaire, voici de nouvelles épreuves pour vos élèves de CE1. Nous vous proposons d'administrer ces épreuves durant la quinzaine du 5 au 18 juin 2000.

Les consignes suivantes ont pour objet de rendre la collecte des informations aussi rigoureuse et homogène que possible. En effet, la qualité des résultats produits en dépend.

IDENTIFICATION DES ÉLÈVES

Dans la mesure où il ne vous est pas redemandé la liste alphabétique de vos élèves de CE1, chacun d'entre eux doit consigner avec le plus grand soin ses nom et prénom ainsi que le nom de l'enseignant en charge de la classe (en mentionnant éventuellement celui de l'enseignant présent en septembre s'il a changé). Nous vous remercions à l'avance de vérifier les cahiers un à un, pour vous assurer de la lisibilité de ces informations. En effet, elles vont nous permettre une mise en relation des données collectées en septembre et en juin sans commettre d'erreurs, notamment au niveau de la transcription des numéros d'identification des élèves.

Par ailleurs, nous vous demandons de bien vouloir compléter cette première page du cahier d'épreuves en indiquant la décision prise à l'égard de l'élève en matière de passage dans la classe supérieure et en précisant si cet élève a bénéficié, au cours de l'année et pendant le temps scolaire, d'une action de soutien spécifique.

Enfin, si un élève a été absent à l'une ou l'autre des épreuves de juin (voire aux deux), merci de nous le faire savoir sur papier libre.

PRESENTATION GENERALE

Les épreuves de connaissances que vous allez administrer à vos élèves sont réunies dans un seul cahier d'exercices, qui englobe le français et les mathématiques.

Ces exercices ne constituent pas un examen. Il est donc essentiel de veiller à présenter aux élèves de la façon la plus simple, mais aussi la plus rassurante, ce qu'on attend d'eux afin qu'ils n'éprouvent pas d'appréhension qui pourrait nuire à leur travail. Vous pourrez leur dire par exemple : "Pour mieux connaître ce que vous savez faire, je vous demande de répondre aux questions de ce cahier. Certaines sont faciles, d'autres le sont moins; essayez de répondre le mieux possible".

Les consignes de passation sont destinées à uniformiser autant que possible les conditions de l'évaluation, de façon à placer tous les élèves dans la même situation. Nous vous

demandons de les appliquer strictement.

Organisation générale

Nous vous demandons de faire passer les épreuves au cours de la quinzaine du 5 au 18 juin 2000, le matin de préférence. L'évaluation en français ne se compose que d'une séquence d'exercices dont la durée est d'environ 40 minutes (33 minutes pour le travail des élèves, le reste pour les consignes); il en est de même pour les mathématiques dont la durée est estimée à 40 minutes (dont 32 pour le travail des élèves). S'il nous semble possible de faire passer au cours d'une même matinée les deux séquences (à condition évidemment qu'elles soient séparées d'une pause conséquente), vous pouvez également administrer ces épreuves séparément

Déroulement de la passation

Chacune des deux séquences est **indivisible** et les exercices doivent être proposés dans l'ordre présenté et réalisés simultanément par tous les élèves. Tout exercice doit commencer par la lecture de la consigne par l'enseignant(e), qui indique ensuite : "Maintenant, faites l'exercice seul". C'est l'enseignant(e) qui indique le moment de passer à l'exercice suivant. **Les élèves ne doivent pas commencer un autre exercice avant que l'enseignant(e) ne l'ait demandé.**

Il est préférable que les élèves écrivent au crayon à papier directement sur le cahier d'exercices, ce qui leur permet de gommer en cas d'erreur. Ils ne doivent écrire que sur le cahier; lorsque c'est nécessaire, les pages de gauche peuvent servir de brouillon. Avant de commencer, il faut vérifier que chaque enfant dispose d'un crayon taillé, d'une gomme et d'une règle plate graduée.

Pour respecter l'uniformité de la passation entre toutes les écoles et contribuer ainsi à la collecte d'informations fiables et comparables, nous vous demandons de **bien respecter les consignes de passation suivantes**. Vous devez proposer les exercices tels qu'ils sont, même si certains vous paraissent trop difficiles. **Aucune aide particulière ne doit être donnée.** Il importe que chaque élève travaille seul. Si un élève vous demande des informations complémentaires, ne lui donnez aucun élément qui puisse orienter sa réponse. Si la consigne se révèle incomprise, votre intervention devra se limiter à l'expliquer (il suffira bien souvent de relire la consigne écrite et/ou de répéter la consigne orale en insistant sur ce qui pose problème) et à donner des précisions d'ordre matériel. Vous n'avez pas à corriger les épreuves. Cela sera réalisé de façon centralisée à l'Université de Bourgogne.

La consigne de chaque item (*écrite en italique*) sera lue. Chaque exercice est numéroté de façon continue, il faut annoncer clairement le numéro de l'exercice à effectuer avant de lire les consignes.

PREMIERE SEQUENCE : EPREUVE DE MATHEMATIQUES

PAGE 1

Exercice 1

"Voici une figure; observez-la bien. Complétez-la comme si vous pliez la feuille suivant le grand trait." (laisser 3 minutes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 2

"Regardez, on a déjà placé trois nombres sur la ligne des nombres. Vous devez placer dans les étiquettes vides les quatre nombres suivants: 595, 714, 698 et 488. Attention, il y a des étiquettes en trop !". (laisser 1 minute 30 secondes).

"Tournez la page !"

PAGE 2

Exercice 3

"Voici un problème; je vous lis une fois l'énoncé; posez l'opération ou les opérations dont vous avez besoin puis écrivez votre réponse sur les pointillés". (laisser 1 minute 30 secondes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 4

"Voici un tableau; regardez bien, il y a des nombres dans la colonne du milieu : 375, 58, 299, 1000. Comment passe-t-on d'une colonne à l'autre ? Faire un exemple au tableau avec 25. Vous devez compléter maintenant ce tableau tout seuls". (laisser 3 minutes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 5

"Dans le tableau ci-dessous, en bas à gauche (montrer avec le doigt), on a repéré certaines cases par un signe; citer sans les montrer: un cercle, une croix, un petit point... Vous devez compléter maintenant le deuxième tableau comme on a commencé (laisser 2 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 3

Exercice 6

"Voici un autre problème. Je vous lis une fois l'énoncé: posez l'opération ou les opérations dont vous avez besoin et écrivez la réponse sur les pointillés." (laisser 1 minute 30 secondes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 7

"On a dessiné une barquette de pommes; il y a 6 pommes dans cette barquette.

Combien de pommes y a-t-il dans 2 barquettes ? écrivez la réponse sur les pointillés (laisser 30 secondes)

Combien de pommes y a-t-il dans 5 barquettes ? écrivez la réponse sur les pointillés (laisser 45 secondes)

Complétez tout seuls le tableau en-dessous (laisser 1 minute 30).

"Tournez la page !"

PAGE 4

Exercice 8

"Observez bien la figure qu'on a dessiné en haut de la page (laisser 20 secondes);

Maintenant, mesurez la longueur du segment AB et écrivez la réponse sur les pointillés (laisser 30 secondes);

Cherchez maintenant un segment qui mesure 3 cm et écrivez la réponse sur les pointillés (laisser 45 secondes).

Ensuite, vous voyez qu'on a commencé à retracer la figure du dessus. Vous devez terminer cette figure en vous aidant de votre règle (laisser 3 minutes et préciser si besoin que ce n'est pas la peine de reproduire les points)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 9

"Regardez le tableau. Certains nombres sont écrits en chiffres et vous devez les écrire en lettres dans la colonne de droite; certains nombres sont écrits en lettres et vous devez les écrire en chiffres dans la colonne de gauche" (laisser 2 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 5

Exercice 10

"Effectuez les opérations qui sont posées" (laisser 6 minutes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 11

"Je vous lis le texte qui est sur votre feuille. Des enfants jouent à 1, 2, 3 soleil. Sur le dessin, la place de chaque enfant est indiquée par un point. Sophie est la gardienne du mur.

Quel enfant est le plus près de Sophie ? écrivez votre réponse sur les pointillés (laisser 40 secondes)

Quel enfant est le plus loin de Sophie ? écrivez votre réponse sur les pointillés (laisser 40 secondes)

Quels sont les deux enfants qui sont les plus proches (près) l'un de l'autre ? écrivez votre réponse sur les pointillés (laisser 1 minute)

DEUXIEME SEQUENCE : EPREUVE DE FRANCAIS

PAGE 6

Exercice 1

"Voici un texte que vous devez lire attentivement (laisser 5 minutes).

Vous devez répondre ensuite aux questions écrites en dessous en vous aidant de ce texte.

Première question: que fait la femelle taupe pour nourrir ses petits ? lire les 3 modalités de réponse (laisser 30 secondes)

Deuxième question: Quand les petits commencent-ils à ouvrir les yeux ? vous devez écrire vous-mêmes la réponse sur les pointillés (laisser 1 minute 30)

Troisième question: A quel âge les petits sont-ils chassés par leur mère ? lire les 4 modalités de réponse (laisser 30 secondes)

Quatrième question: A quel moment de l'année la femelle taupe met-elle au monde ses petits ? vous devez écrire vous-mêmes la réponse sur les pointillés (laisser 1 minute 30)

"Tournez la page !"

PAGE 7

Exercice 2

"Regardez bien l'exercice 2. Dans chaque cadre, il y a une série de 4 mots et à chaque fois, il y a un intrus qu'il faudra barrer. Dans le cadre de l'exemple, on peut lire: un bain, il peint, du chagrin, la viande; quel est l'intrus ? oui, c'est la viande car dans tous les autres mots, on entend -in-. Maintenant, vous faites la même chose avec les 4 autres cadres, à chaque fois, vous barrez l'intrus" (laisser 2 minutes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 3

"Maintenant, nous allons faire une petite dictée. Ecoutez bien, vous n'avez qu'à écrire les mots qui manquent sur les pointillés:

Lire phrase par phrase, en répétant les mots manquants

La sorcière a un nez rouge comme une tomate; écrivez nez et comme (laisser 1 minute)

Elle sort toujours la nuit; écrivez toujours et nuit (laisser 1 minute)

Le matin, elle rentre chez elle; écrivez chez (laisser 30 secondes)

Elle joue avec son chat dans le jardin; écrivez avec, dans et jardin (laisser 1 minute)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 4

"Écoutez bien! Sur chaque ligne, il y a 4 mots. Je vais vous en lire un seul, vous entourerez celui que vous avez entendu. (laisser 30 secondes pour chaque ligne)

première ligne: entourez le mot chinchilla

deuxième ligne: entourez le mot tamandua

troisième ligne: entourez le mot docimaste

"Tournez la page !"

PAGE 8

Exercice 5

"Sur la page de gauche, vous voyez 5 documents: document 1, document 2, document 3, document 4 et document 5. Regardez bien ces documents. Sur la page de droite, pour chaque document, mettez une croix dans la case correspondant à la bonne réponse.

D'où vient le document n° 1 ? (laisser 30 secondes)

D'où vient le document n° 2 ? (laisser 30 secondes)

Le document n° 3 est : (laisser 30 secondes)

Le document n° 4 sert à trouver : (laisser 30 secondes)

Le document n° 5 : (laisser 30 secondes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 6

"Voici des débuts de phrases. Lisez silencieusement le début de la première ligne et inventez la suite. Vous pouvez continuer comme vous le voulez. Vous avez assez de place pour faire une grande phrase. Il faut faire la même chose avec la phrase suivante." (laisser 3 minutes)

"Tournez la page."

PAGE 9

Exercice 7

"Dans cet exercice, il faut tracer un trait entre le bon début de phrase et la suite. Voici un exemple (le reproduire au tableau): il y a 3 débuts de phrases écrits les uns en dessous des autres: je, papa et maman et nous. Un seul de ces 3 débuts peut être continué par la fin de phrase écrite en face: regarde la télé. Quel est le bon début ? Oui, c'est je (dire pourquoi), donc il faut tracer un trait entre ces deux parties pour reconstruire la bonne phrase: je regarde la télé.

Maintenant, faites la même chose pour les autres phrases; réfléchissez bien, puis tracez un trait entre le bon début et la suite".

(laisser 4 minutes)

"Tournez la page."

PAGE 10

Exercice 8

"Dans le cadre, vous voyez des mots écrits en désordre. Ces mots vont vous servir à écrire deux phrases. Ecrivez ces deux phrases sur les lignes en pointillés en dessous, en utilisant tous les mots. Faites bien attention aux accords de grammaire. Attention également à la majuscule et au point à la fin de chaque phrase. Appliquez-vous pour écrire!" (laisser 3 minutes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 9

"Dans cet exercice, il faut retrouver les questions dont on a les réponses qui sont numérotées de 1 à 5. Cherchons ensemble quelle question on a posé pour avoir la réponse n°1 : le 21 juin, jour de l'été. Lisez les questions A, B, C, D, E; laquelle est la bonne ? Oui, c'est "Quel est le jour le plus long de l'année". Maintenant, c'est à vous de retrouver les questions qu'on a posées pour avoir les réponses suivantes:

2: Oui, elle pèse 6 à 7 tonnes.

3: C'est la baleine bleue qui peut atteindre 30 mètres.

4: Le 21 juillet 1969.

5: Une grosse femelle peut atteindre 100 tonnes.

(laisser 4 minutes)

FIN DES EPREUVES

Les documents propres à une classe doivent être rassemblés dans une même enveloppe (collectée ultérieurement) sur laquelle seront mentionnés le nom de l'école, la classe et le nom de l'enseignant. Nous vous remercions encore de votre collaboration.



EPREUVES DE DEBUT DE CM1

CAHIER D'EXERCICES FRANCAIS / MATHEMATIQUES

NOM DE L'ECOLE :

NOM DE L'INSTITUTEUR(TRICE) :

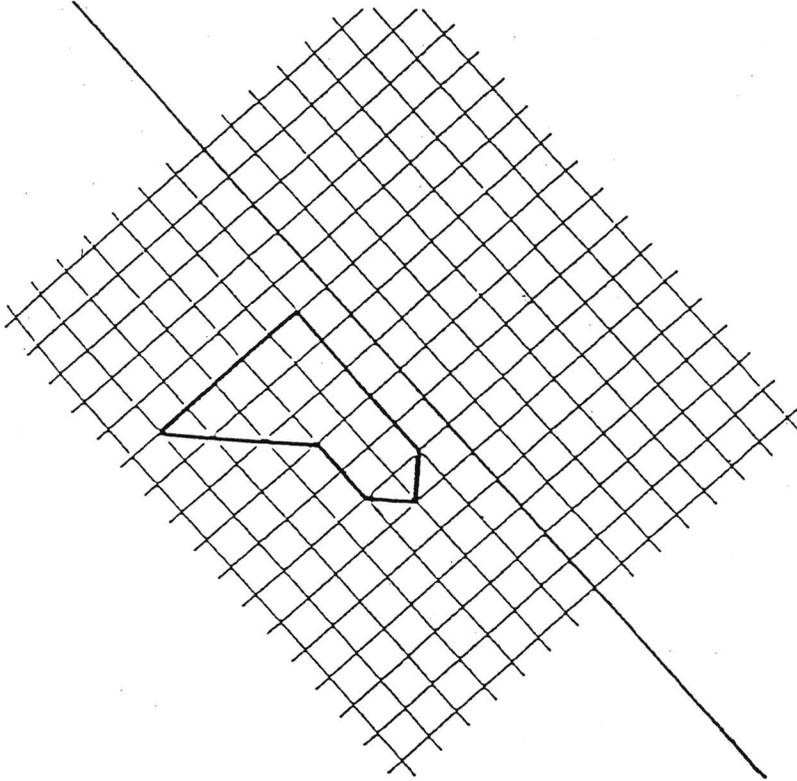
NOM DE L'ELEVE :

PRENOM DE L'ELEVE :

SEPTEMBRE 1999

Exercice 1.

Complète le dessin comme si tu pliais la feuille suivant le grand trait.



Exercice 2.

Effectue les opérations suivantes (tu peux les poser):

$$5\,392 + 629 =$$

$$108 \times 64 =$$

$$1\,627 - 870 =$$

Exercice 3.

Monsieur Dupic a acheté un poste de télévision 3 540 francs. Il l'a payé en une seule fois.

Monsieur Martin achète le même modèle de poste de télévision en payant 195 francs par mois pendant 24 mois.

Pose l'opération et indique qui a payé le plus cher.

.....

Exercice 4.

Trace le rectangle A B C D.

Trace une diagonale de ce rectangle. Combien mesure-t-elle ?

Place le point O qui se trouve au milieu de cette diagonale.

B .

.C

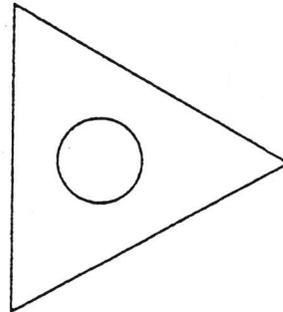
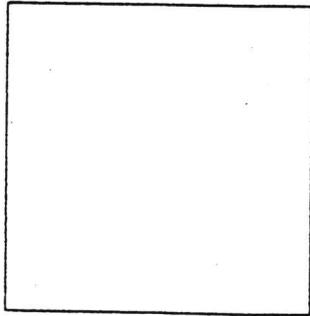
.E

.D

A .

Exercice 5

Observe le dessin de ces figures.



Voici quatre messages. Un seul peut te permettre de reconnaître le dessin ci-dessus. Entoure ce message.

Message 1	Il y a un rectangle, un triangle à droite du rectangle et un cercle à l'intérieur du triangle.
Message 2	Il y a un carré, un triangle à droite du carré et un cercle à l'intérieur du carré.
Message 3	Il y a un carré, un triangle à droite du carré et un cercle à l'intérieur du triangle.
Message 4	Il y a un carré, un triangle à gauche du carré et un cercle à l'intérieur du triangle.

Exercice 6

Céline a placé dans sa tirelire 6 pièces de 1 franc, 2 pièces de 2 francs, 3 pièces de 5 francs et 2 pièces de 10 francs. Avec cet argent, elle veut s'acheter des balles. Chaque balle coûte 8 francs.

- 1) Combien Céline a-t-elle d'argent ?
- 2) Combien Céline peut-elle acheter de balles ?
- 3) Combien lui restera-t-il d'argent ?

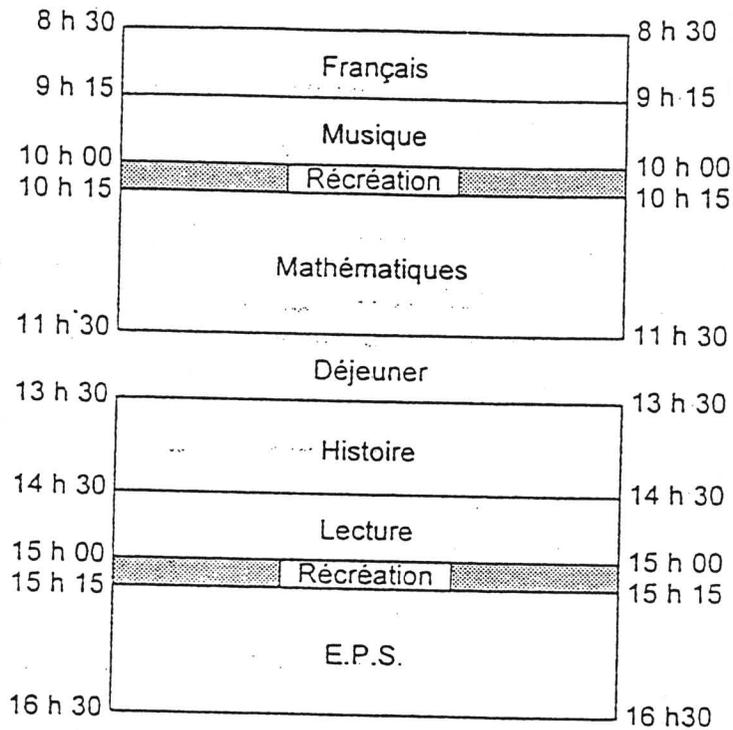
REPONSE 1.....

REPONSE 2.....

REPONSE 3.....

Exercice 7

Voici l'emploi du temps du lundi de Marc.



Observe l'exemple et continue: - chaque pendule doit avoir ses aiguilles
- chaque phrase doit être complète

Exemple :

À 9 h 00, Marc fait du français.

À, Marc fait

À 11 h 15, Marc fait

Combien de temps Marc a-t-il pour déjeuner ?

Combien de temps Marc passe-t-il en récréation dans la journée ?

Exercice 8.

Mets le signe qui convient: < > ou = à la place des pointillés :

- 1) $360 + 18$ $370 + 8$
 - 2) $400 + 30 + 5$ $300 + 40 + 5$
 - 3) $580 - 60$ $560 - 50$
 - 4) $360 - 78$ $370 - 18$
 - 5) $(9 \times 100) + 3$ $(3 \times 100) + 9$
-

Exercice 9.

Calcule dans ta tête et écris les résultats:

- A B C
- D E F
-

Exercice 10.

Ecris en chiffres les nombres qu'on te dicte:

- A B C D

Exercice 11

Lis attentivement le texte suivant et réponds aux questions:

Prenez 8 poires de moyenne grosseur. Pelez-les et mettez-les au fur et à mesure dans de l'eau froide. Faites fondre à feu doux, dans un poêlon, 125 grammes de sucre avec un peu d'eau; dès que le sucre est fondu, placez-y les poires, arrosez-les avec le jus d'un demi-citron pour qu'elles restent blanches; faites cuire doucement. Retirez les poires lorsqu'elles sont cuites et placez-les debout dans un compotier. Laissez bouillir le sirop qui reste jusqu'à ce qu'il ait épaissi et diminué de quantité puis versez-le sur les poires.

1. De quel genre de livre ce texte est-il extrait ?

.....

2. Indique tout ce qu'il faudra mettre dans le poêlon.

.....

3. A quel moment les poires doivent-elles être mises dans le poêlon ?

.....

4. A quoi sert le jus du demi-citron ?

.....

5. Quelle est la différence principale entre ce dessert et une compote ?

.....

Exercice 12

Cherche un mot de la même famille que le mot souligné; écris-le sur les pointillés.

exemple : L'air est pur

La pureté de l'air

. Ma soeur se marie

Lede ma soeur

. Le magasin ouvre

L'.....du magasin

. Le linge est blanc

Ladu linge

. Le train part

Le.....du train

. Mon frère est jaloux

Lade mon frère

Exercice 13

Est-ce que le mot souligné dans chaque phrase est un nom, un verbe ou un adjectif ? Entoure la bonne réponse.

Exemple: La rose est fanée.

NOM VERBE ADJECTIF

La dame porte une valise.

NOM VERBE ADJECTIF

Le tableau est carré.

NOM VERBE ADJECTIF

Oh ! le beau ruban vert.

NOM VERBE ADJECTIF

J'ai peint le mur de ma chambre.

NOM VERBE ADJECTIF

Je dessine un rond.

NOM VERBE ADJECTIF

Exercice 14

Lis attentivement l'histoire suivante et réponds aux questions en cochant la réponse qui convient.

Le héron

Il y a très longtemps vivait un jeune homme pauvre qui s'appelait Wan.

Chaque jour, Wan allait boire une tasse de thé près de chez lui. Il n'avait jamais de pièces pour payer, mais il laissait souvent un dessin à l'aubergiste pour le remercier.

Un matin de printemps, Wan dit à l'aubergiste :

" Je vais partir en voyage. Vous m'avez toujours bien accueilli. C'est pourquoi je veux vous donner quelque chose."

Wan sortit de sa poche un pinceau et un petit peu d'encre de Chine. Puis il dessina sur le mur de l'auberge un grand oiseau, un magnifique héron.

L'aubergiste et les clients n'en revenaient pas : on aurait dit un véritable oiseau, prêt à s'envoler.

Et Wan ajouta :

" Quand tu frapperas trois fois dans tes mains, le héron descendra du mur et il dansera sur le sol."

Ann Rocard, *Le grand livre des petites histoires*
(Editions LITO, 1991)

1. Où Wan avait-il l'habitude de boire une tasse de thé ?

- chez des amis
- chez lui
- dans une auberge
- chez des clients

3. Que devra faire l'aubergiste pour que le héron danse ?

- frapper le sol
- taper trois fois des pieds
- danser sur le sol
- frapper dans ses mains

2. Avec quoi Wan faisait-il ses dessins ?

- avec une plume et de l'encre de Chine
- avec un pinceau et de la peinture
- avec un pinceau et de l'encre de Chine

4. Que fit Wan avant de partir en voyage?

- Wan dessina un héron sur le mur
- Wan dessina un oiseau et un héron
- Wan dessina l'auberge

Exercice 15

Tu dois trouver plusieurs sens du mot "tour".

Lis les définitions de ce mot et lis ensuite les textes A, B, C écrits en-dessous.

Pour chaque texte, écris le numéro de la définition qui convient.

DEFINITIONS:

"tour" peut désigner: n°1. une farce

n°2. un monument

n°3. une machine

n°4. une promenade

A Souvent le dimanche, mes parents et moi allons faire un tour.

définition n°:

B Le potier s'installe devant son tour pour fabriquer un vase.

définition n°:

C Quel bon tour j'ai joué à ma soeur !

définition n°:

Exercice 16

Dictée :

<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Exercice 17

Pose la même question de deux autres façons.

Exemple: Vous êtes contents ce matin ?

- Etes-vous contents ce matin ?

- Est-ce que vous êtes contents ce matin ?

Tu as froid ?

☞

☞

Il a neigé cette nuit ?

☞

☞

Les chevaux galopent sur l'herbe gelée ?

☞

☞

Exercice 18

Entoure chaque fois, parmi les trois propositions, celle qui est écrite sans faute.

En regardant la carte de France, les élèves

observe
observes
observent

 que le pays est bordé par des mers

et un océan, avec des côtes

variés
variées
variée

 . Certaines sont sablonneuses, d'autres sont

rocheuses
rocheuse
rocheux

Par mauvais temps, les eaux de la Manche et de l'Océan Atlantique sont

grise
gris
grises

 . Autrefois

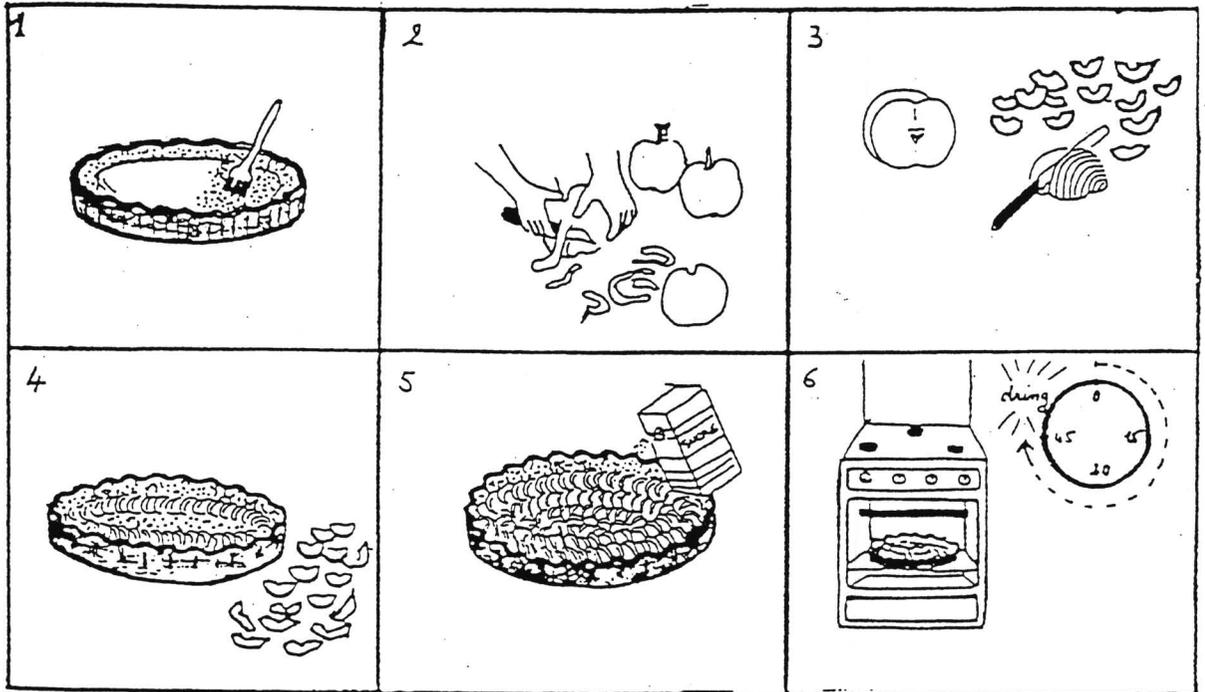
les hommes

cherchait
cherchaient
cherchais

 des endroits sûrs pour y installer des ports.

Exercice 19

Ces images illustrent la fabrication d'une tarte aux pommes.



On a commencé à en écrire la recette. Continue-la en rédigeant une phrase de consigne pour chaque image.

1. Piquer avec une fourchette la pâte à tarte étalée dans le moule.

2.

3.

4.

5.

6.

DEBUT DE CM1

CONSIGNES

- * RECUEIL INFORMATIONS ELEVES
 - * EPREUVES FRANCAIS / MATHEMATIQUES
-

DOCUMENT A L'ATTENTION DE L'ENSEIGNANT(E)

SEPTEMBRE 1999

Madame, Monsieur,

Comme il vous l'a été annoncé dans le courant du mois de juin 1999, l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education engage une recherche dans le cadre de la Charte "Bâtir l'école du XXIème siècle" qui a pour objet de répondre à la question suivante : les innovations pédagogiques menées au sein des écoles sont-elles de nature à améliorer les apprentissages des élèves ?

La méthodologie employée pour mener à bien cette recherche nous incite à collecter, au-delà du niveau de connaissance des élèves mesuré par les épreuves, un certain nombre d'informations de nature individuelle ainsi que quelques caractéristiques relatives à votre classe. C'est dans cette perspective que nous sollicitons votre collaboration et que nous vous proposons les consignes suivantes afin que la collecte des informations soit aussi rigoureuse et homogène que possible. C'est de cette étape que dépendra en effet la qualité des résultats produits.

FICHE DE RENSEIGNEMENTS ÉLÈVES

Vous disposez pour votre classe d'une fiche de renseignements individuels concernant les élèves. La première colonne, que vous ne devez pas remplir, a pour fonction d'attribuer à chaque élève un code numérique permettant d'assurer l'anonymat des informations collectées. Cela dit, dans un premier temps, nous devons disposer des noms et prénoms de chacun afin de limiter les risques d'erreur dans l'élaboration de ce code et dans l'appariement des caractéristiques individuelles et des résultats aux épreuves.

Nous vous prions de respecter au mieux les quelques consignes suivantes, après avoir complété les renseignements concernant l'école et la classe.

1/ Reporter les noms et prénoms de tous les élèves par ordre alphabétique selon la liste disponible en début d'année. Si un élève a été absent à l'une ou l'autre des épreuves (voire aux deux), veuillez indiquer dans la marge gauche, en rouge et sur la ligne correspondante, Abs M pour absent lors des épreuves de Mathématiques, Abs F pour absent lors des épreuves de Français (ou Abs M/F pour absence lors des deux épreuves).

2/ Pour la nationalité, inscrire F pour français ; sinon inscrire en toutes lettres la nationalité.

3/ En ce qui concerne le sexe, codez F pour féminin et M pour masculin.

4/ Concernant les professions des parents, vous pouvez consulter le tableau placé au verso du bordereau et reporter le code à deux chiffres correspondant. Si vous avez un doute pour coder la profession, inscrivez-la en toutes lettres. Si, en revanche, vous ne la connaissez pas précisément, n'indiquez sur le bordereau que le code à un chiffre.

5/ Pour ce qui est du nombre de frères et sœurs, indiquez seulement le nombre de frères et sœurs (ou demi-frères, demi-sœurs) vivant sous le même toit que l'élève.

De façon générale, il est important de limiter au maximum les absences de réponse. A cette fin, n'hésitez pas à demander les renseignements manquants aux élèves eux-mêmes.

PRESENTATION DES EPREUVES

Les épreuves de connaissances que vous allez administrer à vos élèves sont réunies dans un seul cahier d'exercices, qui englobe le français et les mathématiques.

Ces exercices ne constituent pas un examen. Il est donc essentiel de veiller à présenter aux élèves de la façon la plus simple, mais aussi la plus rassurante, ce qu'on attend d'eux afin qu'ils n'éprouvent pas d'appréhension qui pourrait nuire à leur travail. Vous pourrez leur dire par exemple : "Pour mieux connaître ce que vous savez faire, je vous demande de répondre aux questions de ce cahier. Certaines sont faciles, d'autres le sont moins; essayez de répondre le mieux possible".

Les consignes de passation sont destinées à uniformiser autant que possible les conditions de l'évaluation, de façon à placer tous les élèves dans la même situation. Nous vous demandons de les appliquer strictement.

Organisation générale

Nous vous demandons de faire passer les épreuves au cours de la semaine du 13 au 18 septembre 1999, le matin de préférence. L'évaluation en français ne se compose que d'une séquence d'exercices dont la durée est d'environ 50 minutes (44 minutes pour le travail des élèves, le reste pour les consignes); il en est de même pour les mathématiques dont la durée est estimée à 35 minutes (dont 28 pour le travail des élèves). C'est pourquoi il nous semble possible de faire passer au cours d'une même matinée les deux séquences, à condition évidemment qu'elles soient séparées d'une pause conséquente (récréation par exemple).

Déroulement de la passation

Chacune des deux séquences est **indivisible** et les exercices doivent être proposés dans l'ordre présenté et réalisés simultanément par tous les élèves. Tout exercice doit commencer par la lecture de la consigne par l'enseignant(e), qui indique ensuite : "Maintenant, faites l'exercice seul". C'est l'enseignant(e) qui indique le moment de passer à l'exercice suivant. **Les élèves ne doivent pas commencer un autre exercice avant que l'enseignant(e) ne l'ait demandé.**

Il est préférable que les élèves écrivent au crayon à papier directement sur le cahier d'exercices, ce qui leur permet de gommer en cas d'erreur. Ils ne doivent écrire que sur le cahier; lorsque c'est nécessaire, les pages de gauche peuvent servir de brouillon. Avant de commencer, il faut donc vérifier que chaque enfant dispose d'un crayon taillé, d'une gomme et d'une règle plate graduée.

Pour respecter l'uniformité de la passation entre toutes les écoles et contribuer ainsi à la collecte d'informations fiables et comparables, nous vous demandons de **bien respecter les consignes de passation suivantes**. Vous devez proposer les exercices tels qu'ils sont, même si certains vous paraissent trop difficiles. **Aucune aide particulière ne doit être donnée.** Il importe que chaque élève travaille seul. Si un élève vous demande des informations complémentaires, ne lui donnez aucun élément qui puisse orienter sa réponse. Si la consigne se révèle incomprise, votre intervention devra se limiter à l'expliciter (il suffira bien souvent de relire la consigne écrite et/ou de répéter la consigne orale en insistant sur ce qui pose problème) et à donner des précisions d'ordre matériel.

Consignes de codage

Lors de la distribution des cahiers d'exercices aux élèves, nous vous demandons d'une part, de leur faire remplir la page de garde: le nom de l'école et de l'enseignant (écrits au tableau), ainsi que leur nom et prénom sur les lignes prévues à cet effet, et d'autre part, de vérifier que ces lignes ont été correctement remplies avant de commencer les épreuves.

Si un élève était absent à l'une ou l'autre des passations, voire aux deux, merci de noter cette information sur la fiche de renseignements "élèves" (fiche format A4 sur laquelle sont consignées les informations individuelles).

Vous n'avez pas à corriger les épreuves. Cela sera réalisé de façon centralisée à l'Université de Bourgogne.

La consigne de chaque item (*écrite en italique*) sera lue. Chaque exercice est numéroté de façon continue, il faut annoncer clairement le numéro de l'exercice à effectuer avant de lire les consignes.

PREMIERE SEQUENCE : EPREUVE DE MATHÉMATIQUES

PAGE 1

Exercice 1

"Voici une figure, observez-la bien. Complétez-la comme si vous pliez la feuille suivant le grand trait". (laisser 3 minutes)

Exercice 2

"Effectuez les trois opérations suivantes. Vous pouvez les poser" (laisser 6 minutes).

"Tournez la page !"

PAGE 2

Exercice 3

"Je vous lis une fois l'énoncé: Monsieur Dupic a acheté un poste de télévision 3 540 francs. Il l'a payé en une seule fois. Monsieur Martin achète le même modèle de poste de télévision en payant 195 francs par mois pendant 24 mois. Posez l'opération et indiquez qui a payé le plus cher. Ecrivez votre réponse sur la ligne en pointillé" (laisser 3 minutes)

Exercice 4

"Observez bien le cadre ci-dessous et tracez avec votre règle le rectangle ABCD" (laisser 1 minute); *"Ensuite, tracez une diagonale de ce rectangle et mesurez-la: inscrivez votre réponse sur les pointillés"* (laisser 1 minute). *"Enfin, vous placez le point O au milieu de cette diagonale"* (laisser 30 secondes).

"Tournez la page !"

PAGE 3

Exercice 5

"Observez attentivement le dessin suivant" (laissez 20 secondes).

"Je vous lis maintenant une fois chacun des quatre messages:

1er message: Il y a un rectangle, un triangle à droite du rectangle et un cercle à l'intérieur du triangle.

2ème message: Il y a un carré, un triangle à droite du carré et un cercle à l'intérieur du carré.

3ème message: Il y a un carré, un triangle à droite du carré et un cercle à l'intérieur du triangle.

4ème message: Il y a un carré, un triangle à gauche du carré et un cercle à l'intérieur du triangle.

Relisez bien ces quatre messages puis entourez celui qui permet de reconnaître le dessin".

(laissez 40 secondes)

Exercice 6

"Je vous lis l'énoncé du problème: Céline a placé dans sa tirelire 6 pièces de 1 franc, 2 pièces de 2 francs, 3 pièces de 5 francs et 2 pièces de 10 francs. Avec cet argent, elle veut s'acheter des balles. Chaque balle coûte 8 francs. Combien Céline a-t-elle d'argent ? Combien Céline peut-elle acheter de balles ? Combien lui restera-t-il d'argent ?

Posez toutes les opérations sur la page de gauche et écrivez ensuite la réponse à la question 1 sur la ligne 1 en pointillés et la réponse à la question 2 sur la ligne 2 en pointillés, idem pour la question 3" (laissez 5 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 4

Exercice 7

"Voici l'emploi du temps de Marc (montrer l'emploi du temps); observons ensemble l'exemple qui est encadré plus bas: la pendule indique 9 heures. En regardant l'emploi du temps, on peut voir qu'à 9 heures, Marc fait du français.

Regardez maintenant la deuxième pendule et complétez la phrase" (laissez 1 minute)

"En-dessous, on vous donne l'heure, complétez la pendule et la phrase" (laissez 1 minute)

Enfin, on vous pose deux questions; Combien de temps Marc a-t-il pour déjeuner ? Combien de temps Marc passe-t-il en récréation dans la journée ?

Reportez-vous à l'emploi du temps pour y répondre" (laissez 2 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 5

Exercice 8

"Mettez pour chacune des lignes le signe qui convient: > < ou = à la place des pointillés sans poser les opérations. Je vous laisse 20 secondes pour la ligne 1; stop ! Je vous laisse 20 secondes pour la ligne 2 et ainsi de suite" (au total 5 * 15 secondes)

Exercice 9

"Je vais vous donner 6 opérations; calculez dans votre tête et écrivez les résultats sur les pointillés correspondants; je vais vous énoncer deux fois chaque opération"

A: $34+23$ (laisser 20 secondes)

B: $73-20$ (laisser 20 secondes)

C: $17*10$ (laisser 20 secondes)

D: $70-18$ (laisser 20 secondes)

E: $103+17$ (laisser 20 secondes)

F: $83-23$ (laisser 20 secondes)

Exercice 10

"Je vais vous dicter quatre nombres que vous allez écrire en chiffres sur les pointillés correspondants; je répète chaque nombre deux fois"

A: 495 (laisser 10 secondes)

B: 1072 (laisser 10 secondes)

C: 1720 (laisser 10 secondes)

D: 12002 (laisser 10 secondes)

FIN DE L'EPREUVE DE MATHEMATIQUES PAUSE / RECREATION

DEUXIEME SEQUENCE : EPREUVE DE FRANCAIS

PAGE 6

Exercice 11

"Voici un texte que vous devez lire attentivement. Vous devez répondre ensuite aux questions écrites en dessous en vous aidant de ce texte. Vous avez 10 minutes".(ne répondez à aucune question, laisser 10 minutes).

"Tournez la page !"

PAGE 7

Exercice 12

"Vous devez chercher un mot de la même famille que le mot souligné. Regardez l'exemple: lorsque l'on dit "l'air pur", on parle de la pureté de l'air. Sur les lignes suivantes, écrivez le mot qui convient" (laisser 3 minutes)

Exercice 13

"Est-ce que le mot "rose" dans la phrase de l'exemple "la rose est fanée" est un nom, un verbe ou un adjectif? Puisque c'est un nom, on doit entourer le mot NOM sur la première ligne. Est-ce que le mot qui est souligné dans chaque phrase est un nom, un verbe ou un adjectif? Comme dans l'exemple, entourez chaque fois la bonne réponse". (laisser 1 minute 30 secondes)

"Tournez la page !"

PAGE 8

Exercice 14

"Lisez attentivement l'histoire et répondez aux questions en cochant la réponse qui convient"
(laisser 6 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 9

Exercice 15

"Vous savez qu'un même mot peut avoir des sens différents. Par exemple, le mot règle peut vouloir dire un règlement qu'il faut suivre, mais cela peut aussi être un instrument pour tirer des traits. Le mot tour peut lui aussi avoir des sens différents. Je vais vous lire les 4 définitions qui sont écrites en haut de la page" (lire les 4 définitions en indiquant leur numéro)

"Vous allez lire les trois textes encadrés dessous et écrire à chaque fois le numéro de la définition qui correspond au sens du mot tour" (laisser 1 minute 30)

Exercice 16

"Maintenant, nous allons faire une petite dictée; écoutez-bien, je la lis une première fois en entier:

Le soleil se couche derrière la montagne, deux écureuils jouent encore sous le feuillage. Trois enfants vont dans le bois. Ils marchent sur le chemin et ils le suivent jusqu'aux grands arbres. La nuit sera bientôt là.

Dicter ensuite segment par segment lentement en indiquant la ponctuation.

"Tournez la page !"

PAGE 10

Exercice 17

"Observez bien l'exemple; vous voyez que l'on peut poser la même question de plusieurs façons; dans cet exemple, on peut dire "Etes-vous contents ce matin ?" et "Est-ce que vous êtes contents ce matin?"

Continuez cet exercice de la même manière avec les trois phrases suivantes" (laisser 5 minutes)

Exercice 18

Cahier fermé, faire un exemple au tableau:

bordé

La France est bordée à l'Ouest par l'Océan Atlantique.

border

"Observez bien la phrase écrite. Parmi les 3 propositions inscrites dans les cases, une seule peut convenir. Nous allons la trouver ensemble. Puisque la deuxième proposition (bordée) est la bonne, il faut l'entourer (faites-le au tableau).

Ouvrez à nouveau votre cahier page 10 exercice 18; il faut, comme dans l'exemple, entourer à chaque fois la proposition qui est écrite sans faute" (laisser 3 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 11

Exercice 19

"On a reproduit en image une recette qui explique comment on fabrique une tarte aux pommes. Il manque les explications qui accompagnent les dessins 2 à 6. Vous allez devoir les écrire. Pour vous aider, l'explication du dessin n°1 a déjà été rédigée. Je vous la lis: Piquer avec une fourchette la pâte à tarte étalée dans un moule.

Maintenant à vous de continuer; vous avez 12 minutes pour écrire et pour bien relire ce que vous avez écrit" (laisser 12 minutes)

FIN DES EPREUVES

Les documents propres à une classe (épreuves élèves et feuille de renseignements individuels) doivent être rassemblés dans une même enveloppe (collectée ultérieurement) sur laquelle seront mentionnés le nom de l'école, la classe et le nom de l'enseignant.

Nous vous remercions encore de votre collaboration et nous vous ferons parvenir, si vous le souhaitez, les résultats de votre classe dans le courant du mois de novembre.



EPREUVES DE FIN DE CM1

CAHIER D'EXERCICES FRANCAIS

NOM DE L'ECOLE :

NOM DE L'INSTITUTEUR(TRICE) :

NOM DE L'ELEVE :

PRENOM DE L'ELEVE :

JUIN 2000

Exercice 1

Lis ce texte et réponds aux questions suivantes:

La mue du lièvre variable se produit trois fois par an et dure environ deux mois : blanc pendant l'hiver, il devient brun en été ; aux saisons intermédiaires, avril-mai et octobre-novembre, son pelage est de plusieurs couleurs. Seul le bout de ses oreilles reste noir. Et sans doute doit-il à sa couleur, semblable à celle du paysage hivernal, d'échapper plus facilement à ses ennemis que s'il reste brun.

De plus, à cette saison, sa fourrure est bien plus dense qu'en été et le protège efficacement du froid ; sur un centimètre carré de peau, on a compté de 400 à 700 poils en hiver, contre 200 à 300 en été.

1. Combien de temps faut-il pour que le lièvre variable change de pelage ?

.....

2. Au mois d'août, quelle est la couleur du lièvre variable ?

.....

3. Pourquoi sa couleur le protège-t-elle de ses ennemis en hiver ?

.....

4. D'après ce texte, quelles sont les deux utilités de la mue du lièvre variable ?

.....

Exercice 2

Tu vas lire un texte incomplet. Le même mot a été retiré quatre fois de ce texte. Ce mot se trouve dans la liste suivante: *pas ; point ; lieu*

Découvre-le et écris-le dans les cases numérotées du texte.

Au plus fort de la tempête, le capitaine du navire contempla la carte sur laquelle figuraient les quatre cardinaux. Il avait l'impression de tourner en rond. Il prit sa vieille règle en cuivre et relia les qui indiquaient ses précédentes positions : la figure obtenue était un triangle. Il était revenu à son de départ, comme si le moteur était resté au mort.

Ce mot n'a pas le même sens dans les différentes cases. Relie par une flèche le numéro de chaque case au type de vocabulaire correspondant.

Case n° 1 *	* vocabulaire des mathématiques
Case n° 2 *	* vocabulaire de la géographie
Case n° 3 *	* vocabulaire de la mécanique
Case n° 4 *	* autre vocabulaire

Exercice 3

Dans chaque série, raye le mot qui n'est pas de la même famille.

- soleil - ensoleillé - solaire - solitude - solarium - solstice
- permettre - permission - permis - perplexe - permissif
- appel - appeler - appellation - peler - rappel - rappeler

Exercice 4

Voici un petit texte:

Cette année, Anna va à l'école avec sa soeur. Elle arrive de bonne heure. Ses amies l'appellent, elles jouent ensemble dans la cour puis se rangent sous le préau.

Complète:

Quand elle était petite, Anna à l'école avec sa soeur. Ellede bonne heure. Ses amies l'....., elles..... ensemble dans la cour puis sesous le préau.

Complète:

L'année prochaine, Anna à l'école avec sa soeur. Ellede bonne heure. Ses amies l'....., elles..... ensemble dans la cour puis sesous le préau.

Exercice 5

Lis entièrement le texte puis entoure, dans chaque cadre, le mot qui convient pour que le texte soit correct.

Le perroquet perdu

Caroline possédait un perroquet. Un jour,

un
le
leur

 perroquet se perdit.

Elle

lui
leur
l'

 avait posé sur

l'
cet
cette

 herbe pour

la
lui
le

 rafraîchir. Elle s'absenta

une minute.

Quand elle revint, plus

son
de
le

 perroquet !

Exercice 6

Dictée

.....

.....

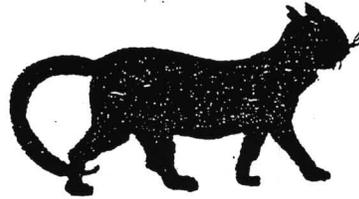
.....

.....

.....

Exercice 7

Lis ce texte.



Un bon repas !

Un chat tout noir s'est glissé dans la cuisine. Il a mangé toutes les croquettes et il a bu du lait. Rassasié, il est allé ensuite se reposer.

Récris ce texte en remplaçant *Un chat* par *Deux chattes*. Fais tous les accords qui s'imposent.



Un bon repas !

Deux chattes

.....

.....

Exercice 8

Conjugué :

Chanter au futur :

je

tu

il, elle, on

Parler à l'imparfait :

nous

vous

ils, elles

Exercice 9

Lis ce fait divers découpé dans un journal.

LE PETIT JOURNAL

Vendredi 15 septembre

CHUTE SUR LA CHAUSSEE

Hier, en fin de matinée, une jeune cycliste, Sophie Martin, a fait une chute sur la chaussée rendue glissante par la pluie qui tombait. Après avoir reçu les soins d'un docteur, la blessée a été

conduite à l'hôpital par les pompiers.

Aux dernières nouvelles, on apprend que la fillette rentrera chez elle dans les prochains jours.

Lis maintenant ces questions; pour chaque question, une seule information est exacte; coche-la.

- date de l'accident ?
- 14 septembre
 - 13 septembre
 - 15 septembre
 - 16 septembre

- cause de l'accident ?
- il avait plu
 - il pleuvait
 - il venait de pleuvoir
 - il allait pleuvoir

- heure de l'accident ?
- après le repas
 - 8 H du matin
 - juste avant midi
 - le soir

- sortie de l'hôpital ?
- il y a quelques jours
 - aussitôt
 - depuis quelques jours
 - quelques jours après le 15 septembre

- ordre des secours ?
- un docteur, l'hôpital, les pompiers
 - un docteur, les pompiers, l'hôpital
 - un docteur, la blessée, l'hôpital
 - les pompiers, l'hôpital, un docteur

Exercice 10

Lis le texte qui se trouve sur la page de gauche et réponds aux questions suivantes:

1) Voici quatre verbes relevés dans le texte. Pour chacun, indique le temps sur la ligne correspondante.

- arrosa :

- fera :

- crains :

- montrait :

2) Trouve dans le texte les deux verbes correspondant au temps et à la personne indiqués. Ecris chaque verbe sur la ligne correspondante.

- passé composé, 1ère personne du singulier :

- futur simple, 2ème personne du singulier :

3) Trouve dans le texte les phrases demandées. Ecris-les sur les lignes correspondantes.

- une phrase interrogative:

.....

- une phrase impérative:

.....

- deux phrases négatives :

.....

.....

Exercice 11

Complète la règle de grammaire suivante:

- Le participe passé employé avec l'auxiliaire s'accorde en genre et en nombre avec le

- Le participe passé employé avec l'auxiliaire ne s'accorde jamais avec le

Exercice 12

Voici une histoire qui n'est pas complète. Invente ce qui manque et écris, de la façon la plus complète possible, à la place des pointillés.

Monstre

Si vous apercevez une espèce de

Avec des

Qui se met à

Alors n'hésitez pas à

.....!



EPREUVES DE FIN DE CM1

CAHIER D'EXERCICES MATHÉMATIQUES

NOM DE L'ÉCOLE :

NOM DE L'INSTITUTEUR(TRICE) :

NOM DE L'ÉLÈVE :

PRENOM DE L'ÉLÈVE :

L'élève passe-t-il en CM2 ?

oui

non

L'élève a-t-il, cette année, bénéficié à l'école d'un dispositif de soutien spécifique

(RASED par exemple) ?

oui

non

JUIN 2000

Exercice 3

Dans une école, les élèves ont le choix entre quatre activités :

peinture - informatique - tennis - musique.

Marie, Hervé, Bernard, et Anne pratiquent chacun une activité différente.

Marie et Hervé ne font pas d'informatique.

Hervé ne fait pas de tennis ni de musique.

Marie et Bernard ne font pas de musique.

Retrouve l'activité de chaque enfant :

Marie :

Hervé :

Bernard :

Anne :

Exercice 4

1. Ci-dessous, trace le cercle de centre O et de rayon 3 cm.
2. Trace un diamètre [AB] de ce cercle.
3. Dessine un carré dont un des côtés est le segment [AB].

+O

Exercice 5

Calcule les opérations suivantes (tu peux les poser) :

$5392 - 629 =$

$1624 : 8 =$

$46 \times 105 =$

$5,839 + 417 =$

Exercice 6

Dans le tableau ci-dessous, écris les nombres en chiffres ou en lettres, comme dans l'exemple :

Deux mille cent un	2 101
Trois cent quarante sept	347
	59 610
	1 592
Mille douze	
Trois millions mille deux cent trente cinq	

Exercice 7

Madame Durand a acheté :

- deux pains à 3 F chacun
- trois croissants à 4 F pièce
- une tarte aux pommes

Elle a payé 69 F.

Quel est le prix de la tarte aux pommes ? (pose toutes les opérations)

Réponse : La tarte aux pommes coûte

Exercice 8

Dans les cases vides du milieu, écris un nombre compris entre celui de gauche et celui de droite comme dans l'exemple:

Exemple

20		30
----	--	----

709 010		709 101
---------	--	---------

12,141		12,149
--------	--	--------

51		52
----	--	----

7,36		7,4
------	--	-----

Exercice 9

Au marché, Betty achète 3kg de cerises à 17 F le kg, 3 salades pour 10 F, 2 kg de pommes à 8 F le kg, 500g de fraises à 16 F le kg.

Elle paye avec un billet de 200 F.

$$17 \times 3 = A$$

.....

Que cherche-t-on quand on effectue les opérations suivantes ?

$$16 : 2 = B$$

.....

$$8 \times 2 = C$$

.....

$$A + B + C + 10 = E$$

.....

$$200 - E$$

.....

Exercice 10

Calcule dans ta tête :

1

2

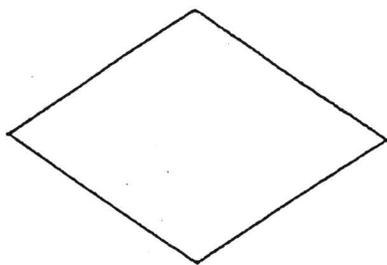
3

4

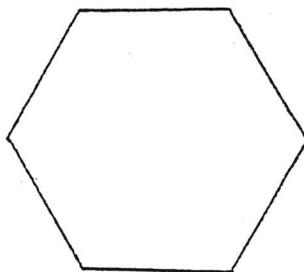
5

6

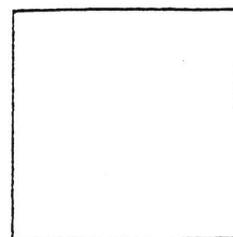
Exercice 11



1



2



3

Utilise ton double-décimètre pour mesurer les périmètres des figures ci-dessus puis complète le tableau. Tu dois inscrire le périmètre et le nom de chaque figure.

Figure	Périmètre (en cm)	Nom de la figure
1		
2		
3		

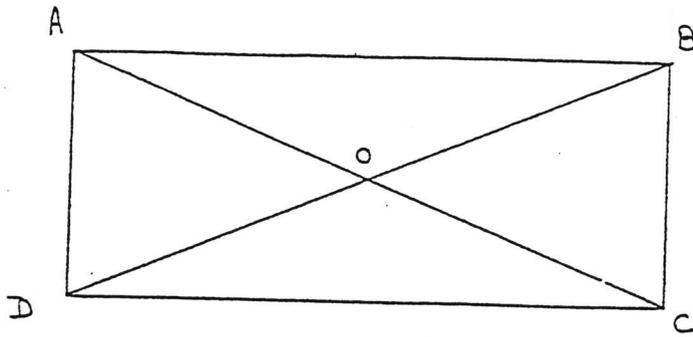
Exercice 12

Une camionnette peut transporter 1 530 kg.

Combien de sacs de 15 kg peut-elle transporter ? (utilise le cadre pour tes recherches)

Réponse : La camionnette peut transporter sacs.

Exercice 13



La figure ABCD représente un rectangle

1. Complète les phrases ci-dessous en utilisant les mots de la liste suivante (attention, il y a des mots en trop !): *perpendiculaire, rectangle, parallèle, diagonale, sommet, isocèle, équilatéral*

[AD] et [BC] sont

[AB] et [DC] sont

Le triangle AOD est

[BD] est une du rectangle ABCD.

2. Combien mesure [BD] ?

3. Trouve dans la figure un triangle rectangle et colorie-le.

Exercice 14

Réponds aux questions suivantes en indiquant les calculs :

1. Combien mesure le périmètre d'un carré dont le côté est égal à 4 cm ?

Périmètre du carré : calcul : réponse :

2. Combien mesure le périmètre d'un rectangle dont la longueur mesure 6 cm et la largeur 3 cm ?

Périmètre du rectangle : calcul : réponse :

FIN DE CM1

CONSIGNES

*** RECUEIL INFORMATIONS ELEVES**

*** EPREUVES FRANCAIS /**

MATHEMATIQUES/

DOCUMENT A L'ATTENTION DE L'ENSEIGNANT(E)

JUIN 2000

Madame, Monsieur,

Conformément à ce qui avait été annoncé en début d'année scolaire, voici de nouvelles épreuves pour vos élèves de CM1. Nous vous proposons d'administrer ces épreuves durant la quinzaine du 5 au 18 juin 2000, sachant qu'elles sont plus complètes que celles de septembre et qu'elles nécessiteront donc plus de temps. Ces épreuves se présentent sous la forme de deux cahiers, un de mathématiques et un de français.

Les consignes suivantes ont pour objet de rendre la collecte des informations aussi rigoureuse et homogène que possible. En effet, la qualité des résultats produits en dépend.

IDENTIFICATION DES ÉLÈVES

Dans la mesure où il ne vous est pas redemandé la liste alphabétique de vos élèves de CM1, chacun d'entre eux doit consigner avec le plus grand soin ses nom et prénom ainsi que le nom de l'enseignant en charge de la classe (en mentionnant éventuellement celui de l'enseignant présent en septembre s'il a changé). Nous vous remercions à l'avance de vérifier les cahiers un à un, pour vous assurer de la lisibilité de ces informations. En effet, elles vont nous permettre une mise en relation des données collectées en septembre et en juin sans commettre d'erreurs, notamment au niveau de la transcription des numéros d'identification des élèves.

Par ailleurs, nous vous demandons de bien vouloir compléter la première page du cahier de mathématiques en indiquant la décision prise à l'égard de l'élève en matière de passage dans la classe supérieure et en précisant si cet élève a bénéficié, au cours de l'année et pendant le temps scolaire, d'une action de soutien spécifique.

Enfin, si un élève a été absent à l'une ou l'autre des épreuves de juin (voire aux deux), merci de nous le faire savoir sur papier libre.

PRESENTATION GENERALE

Les épreuves de connaissances que vous allez administrer à vos élèves ne constituent pas un examen. Il est donc essentiel de veiller à présenter aux élèves de la façon la plus simple, mais aussi la plus rassurante, ce qu'on attend d'eux afin qu'ils n'éprouvent pas d'appréhension qui pourrait nuire à leur travail. Vous pourrez leur dire par exemple : "Pour mieux connaître ce que vous savez faire, je vous demande de répondre aux questions de ce cahier. Certaines sont faciles, d'autres le sont moins; essayez de répondre le mieux possible".

Les consignes de passation sont destinées à uniformiser autant que possible les conditions de l'évaluation, de façon à placer tous les élèves dans la même situation. Nous vous demandons de les appliquer strictement.

Organisation générale

Nous vous demandons de faire passer les épreuves au cours de la quinzaine du 5 au 18 juin 2000, le matin de préférence.

L'évaluation en français se compose de deux séquences **indivisibles** d'exercices dont la durée totale est d'environ 80 minutes (73 minutes pour le travail des élèves, le reste pour les consignes); la première séquence comporte les exercices 1 à 6 compris (environ 40 minutes), et la seconde les exercices 7 à 12 (environ 40 minutes).

L'évaluation en mathématiques se compose également de deux séquences **indivisibles** d'exercices dont la durée avoisine au total 60 minutes; la première séquence comporte les exercices 1 à 7 compris (30 minutes environ), la seconde les exercices 8 à 14 (30 minutes également).

Finalement, il est nécessaire de prévoir quatre plages d'évaluation durant cette quinzaine. La complexité et la longueur de ces épreuves s'expliquent par le fait que nous avons choisi d'évaluer, notamment dans la perspective de la poursuite de cette recherche, à la fois des connaissances déclaratives (l'élève connaît-il telle règle de grammaire ou telle formule de géométrie ?) et des connaissances de type procédural (l'élève sait-il, de façon explicite ou non, l'appliquer en contexte ?).

Déroulement de la passation

Chacune des séquences est **indivisible** et les exercices doivent être proposés dans l'ordre présenté et réalisés simultanément par tous les élèves. Tout exercice doit commencer par la lecture de la consigne par l'enseignant(e), qui indique ensuite : "Maintenant, faites l'exercice seul". C'est l'enseignant(e) qui indique le moment de passer à l'exercice suivant. **Les élèves ne doivent pas commencer un autre exercice avant que l'enseignant(e) ne l'ait demandé.**

Il est préférable que les élèves écrivent au crayon à papier directement sur le cahier d'exercices, ce qui leur permet de gommer en cas d'erreur. Ils ne doivent écrire que sur le cahier; lorsque c'est nécessaire, les pages de gauche peuvent servir de brouillon. Avant de commencer, il faut vérifier que chaque enfant dispose d'un crayon taillé, d'une gomme, d'une règle plate graduée, et, en plus pour les mathématiques, d'un compas et d'une équerre.

Pour respecter l'uniformité de la passation entre toutes les écoles et contribuer ainsi à la collecte d'informations fiables et comparables, nous vous demandons de **bien respecter les consignes de passation suivantes**. Vous devez proposer les exercices tels qu'ils sont, même si certains vous paraissent trop difficiles. **Aucune aide particulière ne doit être donnée.** Il importe que chaque élève travaille seul. Si un élève vous demande des informations complémentaires, ne lui donnez aucun élément qui puisse orienter sa réponse. Si la consigne se révèle incomprise, votre intervention devra se limiter à l'explicitier (il suffira bien souvent de relire la consigne écrite et/ou de répéter la consigne orale en insistant sur ce qui pose problème) et à donner des précisions d'ordre matériel. Vous n'avez pas à corriger les épreuves. Cela sera réalisé de façon centralisée à l'Université de Bourgogne.

La consigne de chaque item (*écrite en italique*) sera lue. Chaque exercice est numéroté de façon continue, il faut annoncer clairement le numéro de l'exercice à effectuer avant de lire les

consignes.

EPREUVE DE MATHEMATIQUES

SEQUENCE 1

PAGE 1

Exercice 1

"Voici 6 cadres. Dans certains cadres, on a tracé deux droites parallèles ; écrivez le numéro de ces cadres sur les pointillés de la première ligne" (laisser 40 secondes)

"Maintenant, dans certains cadres, on a tracé des droites perpendiculaires ; écrivez le numéro de ces cadres sur les pointillés de la deuxième ligne" (laisser 40 secondes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 2 :

"Sur chacune des lignes (montrer les lignes en face de chaque flèche), vous devez entourer le plus petit des deux nombres" (laisser 2 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 2

Exercice 3 :

"Voici un problème; je vous lis une fois l'énoncé; (lire l'énoncé). Vous devez retrouver l'activité de chaque enfant. Vous écrirez les réponses sur les pointillés en face de chacun des prénoms".(laisser 5 minutes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 4 :

"En-dessous de l'énoncé (montrer du doigt), vous devez tracer un cercle de centre O et de rayon 3 cm. Vous devez ensuite tracer un diamètre AB de ce cercle. Puis, vous devez dessiner un carré dont un des côtés est le segment AB. Vous devez suivre l'ordre qui est indiqué" (laisser 5 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 3

Exercice 5 :

"Vous devez maintenant calculer les opérations ci-dessous. Vous pouvez les poser" (laisser 8 minutes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 6 :

"Dans le tableau ci-dessous, vous devez écrire les nombres en chiffres ou en lettres. Par exemple, sur la première ligne, 2 101 est écrit en lettres, donc à droite, on l'a écrit en chiffres; et sur la

ligne suivante, c'est l'inverse: 347 était déjà écrit en chiffres donc on l'a écrit en lettres; continuez l'exercice" (laisser 2 minutes 30)

"Tournez la page !"

PAGE 4

Exercice 7 :

"Voici un problème; je vous lis une fois l'énoncé; (lire l'énoncé). Il faut trouver le prix de la tarte aux pommes. Vous devez poser toutes les opérations et écrire votre réponse sur les pointillés" (laisser 3 minutes)

Fin de la première séquence de Mathématiques

SEQUENCE 2

Reprendre page 4

Exercice 8 :

"Voici maintenant plusieurs cadres avec trois cases chacun. Vous devez écrire, dans les cases vides du milieu, un nombre compris entre celui de gauche et celui de droite. Par exemple, sur la première ligne, on a écrit 20 dans la case de gauche et 30 dans la case de droite; il faut donc trouver un nombre qui se situe entre 20 et 30; On peut donner plusieurs réponses; lesquelles ? (faire inscrire aux élèves un nombre compris entre 20 et 30). Maintenant, complétez seuls les 4 autres cadres" (laisser 2 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 5

Exercice 9 :

"Voici un problème; je vous lis une fois l'énoncé; (lire l'énoncé). "Cherchez maintenant à quoi correspond le calcul dans le cadre : $17 \times 3 = A$ ". Quand les élèves ont trouvé, leur faire écrire sur la ligne en face "A est le prix des cerises". "Maintenant, vous écrivez sur les pointillés ce que l'on cherche quand on effectue les opérations indiquées en-dessous" (laisser 4 minutes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 10

"Maintenant, nous allons faire du calcul mental. Je vais écrire chaque calcul au tableau. Vous avez 30 secondes pour y répondre" (laisser l'opération au tableau le temps du calcul puis l'effacer. Laisser 30 secondes par calcul)

Case 1 : $10 \times 2,3$

Case 2 : $246+23$

Case 3 : $270-120$

Case 4 : $785-30$

Case 5 : 21×30

Case 6 : $73+37$

"Tournez la page !"

PAGE 6

Exercice 11 : *"Voici des figures géométriques. Vous devez utiliser votre double-décimètre pour mesurer les périmètres de ces figures puis compléter le tableau en-dessous. Attention, vous devez inscrire le périmètre ainsi que le nom de chaque figure"* (laisser 3 minutes; attention, ne pas donner la définition du périmètre !)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 12 :

"Voici un problème; je vous lis une fois l'énoncé; (lire l'énoncé). "Vous devez utiliser le cadre pour poser toutes les opérations dont vous avez besoin. Vous inscrirez votre réponse en bas sur les pointillés" (laisser 4 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 7

Exercice 13 :

"Voici une figure géométrique" (faire chercher aux élèves, le nom de cette figure) *"Vous devez compléter les phrases ci-dessous en utilisant les mots de la liste suivante : perpendiculaire, rectangle, parallèle, diagonale, sommet, isocèle et équilatéral. Attention, il y a des mots en trop!"* (laisser 2 minutes).

"Maintenant, combien mesure le segment [BD] ? Ecrivez votre réponse sur les pointillés" (laisser 1 minute)

"Enfin, vous devez trouver dans la figure un triangle rectangle et le colorier" (laisser 1 minute)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 14 :

"Je vous lis l'énoncé: combien mesure le périmètre d'un carré dont le côté est égal à 4 cm ? Combien mesure le périmètre d'un rectangle dont la longueur mesure 6 cm et la largeur 3 cm? Vous devez écrire le calcul que vous effectuez ainsi que la réponse" (laisser 2 minutes 30 au total)

EPREUVE DE FRANCAIS

SEQUENCE 1

PAGE 1

Exercice 1

"Vous devez lire le texte ci-dessous et répondre ensuite aux questions qui vous sont posées" (laisser 10 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 2

Exercice 2

"Vous devez lire le texte ci-dessous. Attention, il est incomplet. Le même mot a été retiré quatre fois. Ce mot se trouve dans la liste suivante : pas, point, lieu. Vous devez découvrir de quel mot il s'agit et l'écrire dans chacune des cases numérotées" (laisser 1 minute 30).

"Ce mot n'a pas le même sens dans les différentes cases. Vous devez relier par une flèche le numéro de chaque case au type de vocabulaire correspondant" (laisser 3 minutes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 3

"Dans chaque série de mots (montrer les séries caractérisées par les flèches) vous devez rayer le mot qui n'est pas de la même famille" (laisser 2 minutes, sans lire les séries de mots ni indiquer le sens des mots)

"Tournez la page !"

PAGE 3

Exercice 4

"Voici un petit texte (lire le texte à voix haute). Vous devez maintenant compléter le texte en-dessous en faisant comme si l'histoire se déroulait quand Anna était petite. Attention, il faut garder les mêmes verbes mais en mettant le temps qui convient" (laisser 2 minutes 30).

"Maintenant, il faut compléter le deuxième texte comme si l'histoire se déroulait quand Anna sera plus grande. Attention, là aussi, il faut garder les mêmes verbes mais en mettant le temps qui convient" (laisser 2 minutes 30)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 5

"Vous devez lire entièrement le texte puis entourer dans chaque cadre le mot qui convient pour que le texte soit correct" (laisser 2 minutes)

"Tournez la page !"

PAGE 4

Exercice 6 : dictée (pas de temps strictement imparti mais compter 8 à 10 minutes)
(ne pas faire écrire le titre)

Les ours blancs

Les ours blancs / vivent au pôle nord. / Ils ont une épaisse fourrure / qui les protège du froid. / Tout l'hiver, / ils peuvent rester sous la neige. / Ils chassent les phoques / et se nourrissent aussi de poissons. /

Fin de la première séquence de Français

SEQUENCE 2

PAGE 4

Exercice 7

"Je vais vous lire un texte" (lire le texte à haute voix). "Vous devez réécrire ce texte en remplaçant un chat par deux chattes. N'oubliez pas de faire tous les accords qui s'imposent, ni de vous relire" (laisser 5 minutes)

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 8

"Vous devez conjuguer au futur simple le verbe chanter aux personnes indiquées (laisser 1 minute 30 secondes); maintenant, vous devez conjuguer le verbe parler à l'imparfait aux personnes indiquées" (laisser 1 minute 30 secondes);

"Tournez la page !"

PAGE 5

Exercice 9

"Voici un article paru dans le petit journal; lisez-le puis répondez aux questions suivantes. Pour chaque question, une seule réponse est exacte, cochez-la" (laisser 5 minutes).

"Tournez la page !"

PAGE 6

Exercice 10

"Sur la page de gauche, vous voyez un texte; vous allez lire ce texte (laisser 4 minutes); je vous lis la première question (lire la question 1 ainsi que les verbes proposés) et vous y répondez (laisser 2 minutes); je vous lis la deuxième question (lire la question 2 et les deux cas demandés et laisser 3 minutes); je vous lis la troisième question (lire la question 3 et les trois types de phrases et laisser 5 minutes).

"Tournez la page !"

PAGE 7

Exercice 11

"Vous devez compléter cette règle de grammaire en écrivant sur les pointillés les mots qui manquent" (laisser 2 minutes).

Après ce temps, dites aux élèves de passer à l'exercice suivant.

Exercice 12

"Voici une histoire qui n'est pas complète. Il faut inventer ce qui manque et l'écrire sur les pointillés" (ne lire ni le titre, ni les amorces et laisser 8 minutes).

FIN DES EPREUVES

Les documents propres à une classe doivent être rassemblés dans une même enveloppe (collectée ultérieurement) sur laquelle seront mentionnés le nom de l'école, la classe et le nom de l'enseignant. Nous vous remercions encore de votre collaboration.

Annexe 3

Recueil d'information au niveau des dispositifs d'accompagnement scolaire

L'accompagnement scolaire en Côte-d'Or et dans la Nièvre

Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education
Université de Bourgogne – Centre National de la Recherche Scientifique

Responsable de dispositif d'accompagnement scolaire
Entretien directif

1/ Type de dispositif

Association

Centre social CAF

Centre social non CAF

MJC

Autre (précisez) : _____

2/ Nom du dispositif : _____, crée le ___ / ___ / 19__

3/ Lieu(x) où se déroule l'action : _____

4/ Bénéficiez-vous de l'appellation : AEPS oui non CLAS oui non

5/ Si oui (AEPS et/ou CLAS), cette appellation vaut-elle pour toutes les activités proposées? oui non

6/ En cas de partenariat avec la mairie de votre commune, vous insérez-vous au sein d'un Contrat Educatif Local (CEL) : oui non

7/ Activités proposées par le dispositif : aide aux devoirs et leçons

activités ludiques

sport

activités manuelles et artistiques

autre(s) : _____

Caractéristiques individuelles du responsable

8/ Initiales du nom de famille : _____ Prénom : _____

9/ Date de naissance : __ / __ / __

7/ Sexe : féminin masculin

10/ Diplôme le plus élevé obtenu :

BEPC CAP BEP Baccalauréat

DEUG, DUT, BTS ou équivalent bac+2

Licence Maîtrise

DEA, DESS, Diplôme d'ingénieur ou équivalent bac+5

Diplôme supérieur à bac+5

Aucun diplôme

Autre (précisez) : _____

11/ quel est l'intitulé exact de votre statut ? _____

Depuis quand exercez-vous cette activité ? _____

12/ Etes-vous : bénévole vacataire en contrat à durée déterminée

en contrat à durée indéterminée autre : _____

13/ Travaillez-vous : à temps plein à temps partiel

14/ Nombre d'heures par semaine : _____

15/ Si vous êtes **bénévole**, veuillez préciser si vous êtes :

A la recherche d'un emploi Etudiant Retraité de l'enseignement

autre (précisez) : _____

16/ Avez-vous suivi des sessions de formations spécifiques à cette activité ?

oui

non (passer à la question 19)

17/ Si oui, combien ? _____

18/ Quel en était le contenu ? _____

19/ Cette activité constitue-t-elle votre activité principale ? oui non

20/ Si non, quelle est votre activité principale ? _____

21/ Comment définissez-vous votre rôle au sein de ce dispositif ? _____

Ressources

22/ Cotisation des parents : prix par enfant (précisez par mois ou par an) : _____

23/ Subventions :

Subventions	Montant annuel
FAS	
DASS	
Education nationale	
CAF	
Commune	
Autre	

24/ Budget global de fonctionnement pour l'année 99/2000 (pour l'activité d'accompagnement scolaire seulement) : _____

Objectifs du dispositif

25/ Pouvez-vous citer par ordre d'importance les objectifs de votre action d'accompagnement scolaire : 1 : _____

2 : _____

3 : _____

4 : _____

5 : _____

autre : _____

Les intervenants en accompagnement scolaire

26/ Quel est le statut de vos intervenants en accompagnement scolaire ?

Statut	Nombre d'intervenants concernés	Rémunération
Bénévolat		XXXXX
Vacation		
Contrat à durée déterminée		
Contrat à durée indéterminée		
Autre		
-----	-----	-----

27/ Nombre d'intervenants au total : _____

28/ Critères de recrutement des intervenants : _____

29/ Nombre moyen de séances effectuées par semaine pour un intervenant : _____

30/ Existe-t-il un "coordinateur" ? oui non

31/ Si oui, comment définissez-vous sa fonction ? _____

Les élèves de votre dispositif d'accompagnement scolaire

32/ Nombre d'élèves pris en charge (tous niveaux confondus) pendant l'année scolaire 99/2000: _____

CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6°	5°	4°	3°	2nde	1°	Term

33/ Volume horaire ou nombre de séance offert(es) aux élèves par semaine : _____

34/ Durée moyenne d'une séance : _____

35/ Quels sont les critères d'admission des élèves au sein de votre dispositif ?

Critères scolaires comportementaux familiaux
 aucun Autres (précisez) : _____

36/ Eventuels éléments de précision des critères de recrutement des élèves : _____

37/ Les élèves ont-ils une obligation de présence au sein du dispositif ? oui non

38/ Tenez-vous un registre de présence oui non

39/ Si un élève est absent, prévenez-vous ses parents ? oui non

40/ Quelles sanctions êtes-vous amenés à prendre lorsqu'un élève ne respecte pas les règles de fonctionnement du dispositif ? _____

Questions ouvertes

Enregistrement

1/ Travaillez-vous en relation avec les familles des élèves que vous accueillez ?

oui non

2/ Quelles sont les actions mises en place en direction des familles ?

3/ Travaillez-vous en relation avec les enseignants des élèves accueillis ?

si oui, que faites-vous et où ?

sinon, pourquoi ?

4/ D'une manière générale, comment qualifiez-vous vos relations avec les enseignants (justifiez ce qualificatif) ?

5/ Connaissez-vous les opinions des enseignants à l'égard de votre activité ?

Si oui quelles sont-elles ? _____

6/ Compte tenu des objectifs de votre dispositif, qu'est-ce qui, pour vous peut être considéré comme :

une réussite : _____

une déception : _____

L'accompagnement scolaire en Côte-d'Or et dans la Nièvre

*Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education
Université de Bourgogne – Centre National de la Recherche Scientifique*

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche sur l'accompagnement scolaire menée par l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education, nous vous serions extrêmement reconnaissants de nous accorder quelques minutes de votre temps pour répondre à ce questionnaire. Celui-ci est destiné à mieux connaître les intervenants en accompagnement scolaire et le contenu de leur activité.

Compte tenu de la spécificité de chacun des dispositifs et des acteurs, certaines questions pourront vous paraître inappropriées. Nous nous en excusons, mais pour des raisons d'organisation, nous proposons le même questionnaire à tous les intervenants. Vous pouvez bien entendu ajouter sur papier libre tout élément d'information qui vous paraîtrait essentiel à la compréhension de votre activité.

Par ailleurs, si nous vous demandons ici de vous identifier, c'est seulement afin de vous rattacher aux enfants dont vous vous occupez. Pour garantir l'anonymat des personnes interrogées, un code (dont la signification est connue uniquement du responsable de la recherche) sera saisi lors du traitement informatique de vos réponses.

Ce questionnaire est à retourner, sous enveloppe cachetée (ci-jointe), au responsable du dispositif d'accompagnement scolaire.

Les résultats de cette recherche vous seront bien évidemment transmis dans les meilleurs délais. Pour tous renseignements complémentaires, vous pouvez vous adresser à Céline PIQUEE à l'adresse suivante :

*IREDU - CNRS
Université de Dijon
9 avenue A. Savary
BP 47870
21078 Dijon Cédex*

*Tél : 03-80-39-54-50
Fax : 03-80-39-54-79
E-Mail : celine.piquee@u-bourgogne.fr*

Par avance, merci

*Céline PIQUEE
Responsable de la recherche*

Intervenant

Nom du dispositif : _____

Lieu(x) où se déroule l'action : _____

Caractéristiques personnelles

1/ Initiales du nom de famille : _____ Prénom : _____

2/ Date de naissance : __ / __ / __ 3/ Sexe : féminin masculin

4/ Diplôme le plus élevé obtenu :

BEPC CAP BEP Baccalauréat DEUG, DUT, BTS ou équivalent bac+2 Licence Maîtrise DEA, DESS, Diplôme d'ingénieur ou équivalent bac+5 Diplôme supérieur à bac+5 Aucun diplôme Autre (précisez) : _____**Votre activité d'accompagnateur scolaire**

5/ Depuis quand exercez-vous l'activité d'accompagnateur scolaire : ____ / 19__

6/ Etes-vous : bénévole vacataire en contrat à durée déterminée
 en contrat à durée indéterminée autre : _____7/ Travaillez-vous : à temps plein à temps partiel

8/ Nombre d'heures par semaine : _____

9/ Nombre de séances par semaine : _____ qui durent chacune : _____

10/ Si vous êtes bénévole, veuillez préciser si vous êtes :

A la recherche d'un emploi Etudiant Retraité de l'enseignement

autre (précisez) : _____

11/ Avez-vous suivi des sessions de formations spécifiques à l'activité "d'accompagnateur scolaire" ? oui non (passer à la question 14)

12/ Si oui, combien ? _____

13/ Quel en était le contenu ? _____

14/ Cette activité constitue-t-elle votre activité principale ? oui non

15/ Si non, quelle est votre activité principale ? _____

16/ Rémunération pour **cette** activité dans **ce** dispositif : _____ / mois

17/ Rémunération globale (toutes activités confondues) : _____ / mois

Le contenu de votre activité d'accompagnateur scolaire

18/ En règle générale, les enfants sont-ils amenés à travailler avec différents intervenants ?
 oui non

19/ Vous-même, travaillez-vous toujours avec les mêmes enfants ? oui non

20/ Combien d'enfants avez-vous par séance (en moyenne) _____

21/ Procédez-vous à un appel (oral) à chaque début de séance ?

22/ Si oui, quelles sont les conséquences pour un enfant absent _____

23/ Au cours d'une séance, quelle est, en moyenne, la proportion de temps imparti pour l'aide aux devoirs ou l'apprentissage des leçons ?

aucune moins d'1/4 entre 1/4 et la moitié

entre la moitié et 3/4 plus de 3/4 la totalité

24/ Si l'activité d'aide aux devoirs n'occupe pas la totalité de la séance, comment occupez-vous les enfants le reste du temps ? (cochez les activités qui ont lieu le plus fréquemment) :

n°1- Activités de type scolaire conçues par le dispositif (exercices de mathématiques, de vocabulaire, d'écriture par exemple)

n°2- Jeux le(s)quel(s) : _____

n°3- Lecture (par l'intervenant)

n°4- Lecture (par l'enfant)

n°5- Informatique

n°6- Musique, chants

n°7- Sport

n°8- Travail artistique et manuel

n°9- Théâtre (au sein du dispositif)

n°10- Autres : _____

25/ Quelles sont les trois activités les plus fréquentes, parmi celles proposées ci-dessus ?

n° _____

n° _____

n° _____

26/ les enfants sont-ils amenés à effectuer des sorties de type culturel ou sportif ?

oui non

si oui, combien de fois par an en moyenne ? _____

27/ Les activités que vous proposez aux élèves vous sont-elles imposées (inscrites dans le projet du dispositif par exemple) ? oui non

28/ Si oui, par qui ? élèves responsable concertation en début d'année

29/ Si concertation, avec qui : _____

30/ Si non, comment choisissez-vous les activités que vous proposez ?

en fonction des besoins des élèves parce vous avez été formé à ce type d'activité

par "goût personnel" autre _____

31/ La répartition du temps des activités est-elle imposée ? oui non

32/ Si oui, par qui ? _____

33/ Pendant les séances, formez-vous des groupes d'élèves ? oui non

34/ Si oui, pourquoi ? _____

35/ et en fonction de quels critères constituez-vous ces groupes ?

Classe Types de difficultés

Affinités entre élèves autre : _____

36/ Si vous ne formez pas de groupes, les élèves travaillent-ils d'eux-mêmes à plusieurs ?

oui non

37/ Pendant les séances (et hormis le temps de l'aide aux devoirs), apportez-vous une aide individualisée à chaque élève (activités spécifiques choisies pour chacun) ?

oui non

38/ Utilisez-vous des outils spécifiques pour votre travail avec les élèves ? oui non

39/ Si oui, quels sont-ils ? _____

40/ A qui appartiennent ces outils ?

à vous même

au dispositif

autre : _____

41/ Qui a choisi ces outils ?

vous-même

le responsable du dispositif

par concertation

autre : _____

40/ Avez-vous le choix de les utiliser ou pas ?

oui non

Questions ouvertes

1/ Travaillez-vous en relation avec les familles des élèves que vous accueillez ?

oui non

2/ Si oui, que faites-vous avec les familles concernées ? _____

3/ Travaillez-vous en relation avec les enseignants des élèves accueillis ?

4/ si oui, que faites-vous et où ? _____

5/sinon, pourquoi ? _____

6/ Connaissez-vous les opinions des enseignants à l'égard de votre activité ?

oui non

Si oui quelles sont-elles ? _____

7/ D'une manière générale, comment qualifiez-vous vos relations avec les enseignants (justifiez ce qualificatif) ? _____

8/ Compte tenu des objectifs de votre dispositif, qu'est-ce qui, pour vous peut être considéré comme :

Une réussite (*ce qui fonctionne bien*) : _____

Une déception (*ce qui fonctionne moins bien*) : _____

FIN

9/ Cette année, l'élève fréquente-t-il d'autres dispositifs d'accompagnement scolaire que le vôtre ? oui non je ne sais pas

Si oui, le(s)quel(s) : AEPS CLAS aide aux devoirs

Etude surveillée (à l'école) je ne sais pas

Autre (précisez) : _____

Et où : A l'école Hors école les deux

10/ L'élève fréquentait-il un dispositif d'accompagnement scolaire l'année dernière ?

oui non je ne sais pas

Si oui, lequel : AEPS CLAS aide aux devoirs

Etude surveillée (à l'école) je ne sais pas

Autre (précisez) : _____

Et où : A l'école Hors école les deux

FIN

9/ Cette année, l'élève fréquente-t-il d'autres dispositifs d'accompagnement scolaire que le vôtre ? oui non je ne sais pas

Si oui, le(s)quel(s) : AEPS CLAS aide aux devoirs

Etude surveillée (à l'école) je ne sais pas

Autre (précisez) : _____

Et où : A l'école Hors école les deux

10/ L'élève fréquentait-il un dispositif d'accompagnement scolaire l'année dernière ?

oui non je ne sais pas

Si oui, lequel : AEPS CLAS aide aux devoirs

Etude surveillée (à l'école) je ne sais pas

Autre (précisez) : _____

Et où : A l'école Hors école les deux

FIN

Questionnaire Elève de CM1

Dispositif proposant de l'aide aux devoirs ou aux leçons

Tu es actuellement en classe de CM1 et tu viens ici après l'école, le mercredi ou le samedi. Voici quelques questions auxquelles nous aimerions que tu répondes pour expliquer comment cela se passe. Si tu hésites entre deux réponses, choisis celle qui te semble la plus importante. Sens-toi libre de dire ce que tu veux car ni tes parents, ni ton maître ou ta maîtresse ne liront tes réponses.

Merci beaucoup.

Maintenant, tu peux commencer à répondre aux questions ...

Indique :

Ton nom et ton prénom : _____

Le nom de ton école : _____

Question n°1

Tu es : une fille un garçon

Question n°2

Est-ce que tu viens ici pour faire tes devoirs ? oui non

Question n°3

Où fais-tu tes devoirs ? (tu peux mettre plusieurs réponses)

Ici Dans ton école pendant l'étude

Chez toi Autre (précise) : _____

Question n°4

Qui a voulu que tu viennes ici ? (tu peux mettre plusieurs réponses)

- Toi tout seul.....
- Tes parents.....
- Ton maître ou ta maîtresse.....
- Tes copains.....
- Autre personne..... qui ? _____

Question n°5

Si tu viens ici, c'est parce que:

(tu feras une croix dans la colonne "vrai" si c'est pour cette raison que tu viens ici, "faux" si ce n'est pas pour cette raison, ou "parfois" quand ce n'est pas toujours le cas).

Tu viens ici parce que :	Vrai	Faux	Parfois
Tes parents ne sont pas encore rentrés chez toi			
Chez toi personne ne peut t'aider à faire tes devoirs			
Tu peux retrouver tes copains et tes copines.			
Comme ça, quand tu rentres chez toi, tu n'as plus de devoirs à faire			
Tu veux avoir de meilleures notes à l'école.			
Tu ne veux pas redoubler.			
Tu as un endroit pour travailler.			
Tu es moins tenté de regarder la télévision ou d'aller jouer.			
Tu n'as pas envie de venir ici mais tes parents te forcent.			
Autre raison (laquelle) :			

Question n°6

Est-ce que ton maître ou ta maîtresse sait que tu viens ici ?

oui non je ne sais pas

Question 7

Où faisais-tu tes devoirs l'année dernière ?

Ici

Dans ton école pendant l'étude

Chez toi

Autre (précise) : _____

Question n°8

Maintenant, tu vas lire les affirmations suivantes pour expliquer ce que tu fais quand tu viens ici. Pour chaque affirmation, tu feras une croix dans la colonne "**vrai**" si tu es d'accord, "**faux**" si tu n'es pas d'accord, "**parfois**" si tu n'es d'accord qu'à certains moments.

Affirmations	Vrai	Faux	Parfois
Ici on peut s'aider entre élèves pour faire notre travail.			
Je préfère faire mon travail chez moi plutôt qu'ici.			
Ici, l'animateur me donne de bons conseils pour faire mon travail.			
Je suis toujours capable de faire mes devoirs tout seul.			
Ici, il y a trop de bruit pour travailler.			
Ici, il y a d'autres élèves qui ont moins besoin d'aide que moi pour leur travail.			
Ici, l'animateur me donne la réponse quand je n'arrive pas à faire mon travail.			
J'aime bien venir ici.			
Ici, l'animateur me punit quand je ne suis pas sage.			
Ici, j'ai plus de matériel pour travailler que chez moi.			

FIN

Registre de présence

A remplir pour chacun des élèves dont le nom figure ci-dessous
(nombre de séances par mois)

Identifiant	Nom et prénom de l'élève	Septem. 1999	Octobre 1999	Novem. 1999	Décem. 1999	Janvier 2000	février 2000	Mars 2000	Avril 2000	Mai 2000	Juin 2000

Annexe 4

**Etendue des scores¹¹³ et pourcentage d'élèves d'origine sociale modeste
dans chaque dispositif**

Identifiant du dispositif	CE1			CM1		
	Score le plus faible	Score le plus fort	% d'élèves de milieu modeste	Score le plus faible	Score le plus fort	% d'élèves de milieu modeste
2111003	72	96	80,0	73	95	100,0
2111004	88	98	33,3	71	94	66,7
2111005	103	116	33,3	103	121	50,0
2111007	83	101	66,7	78	100	66,7
2111008	100	.	100,0	87	96	66,7
2111010	73	93	66,7	47	89	66,7
2111012	79	109	0,0	100	113	50,0
2111013	101	102	100,0	87	.	100,0
2111020	68	103	100,0	82	111	62,5
2111029	98	.	100,0	91	106	66,7
2111033	78	.	100,0	102	126	50,0
2121022	.	.	.	81	115	50,0
2121030	.	.	.	71	122	62,9
2121093	103	.	0,0	98	.	100,0
2131088	73	112	75,0	94	117	42,9
2131089	.	.	.	67	107	72,7
2131090	66	113	75,0	79	129	72,7
2131091	73	116	66,7	81	127	75,0
2131092	87	106	0,0	97	98	50,0
2131094	79	124	50,0	82	91	100,0
2131095	74	117	20,0	89	122	33,3
5811031	76	96	83,3	102	113	50,0
5811034	84	.	0,0	.	.	.
5811036	87	109	40,0	85	97	66,7
5811039	83	112	60,0	66	110	75,0
5811042	.	.	.	94	107	50,0
5821035	90	.	100,0	66	115	100,0
5821044	57	114	48,0	67	115	54,8
5821046	87	113	40,0	90	115	33,3
5831043	92	122	25,0	85	118	40,0
7121078	.	.	.	109	124	0,0
7121081	83	112	30,0	76	103	0,0
7121082	103	104	50,0	76	117	33,3

¹¹³ Scores moyens, français et mathématiques confondus.

7131079	75	101	0,0	101	118	0,0
7131083	66	113	60,0	94	.	0,0
7131084	67	104	53,8	85	109	30,0
7131086	103	125	33,3	66	124	0,0
7141080	122	.	0,0	82	120	0,0

Annexe 5

**Modèle explicatif de la variété des acquisitions en fin de période
en fonction des caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves.**

Variable		CE1				CM1					
		Français		Math.		Français		Math.			
		Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial				+0,5	***	+0,6	***	+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	redoublant			-7,9	***	-6,8	***	-5,4	***	-6,0	***
Garçon	fille			+0,9	ns	-0,3	ns	+1,0	*	+0,7	ns
Père Inactif	agriculteur			-0,5	ns	-0,1	ns	+4,6	**	+4,4	ns
	artisan/comm.			+2,5	*	+0,8	ns	-1,4	ns	-0,7	ns
	cadre			+5,2	***	+2,1	ns	+3,4	**	+3,4	**
	prof. intermé.			+2,7	**	+2,6	**	+2,6	**	+2,2	*
	employé			+1,4	ns	+0,9	ns	+0,7	ns	-0,2	ns
	ouvrier			-0,6	ns	+0,1	ns	+0,0	ns	+0,7	ns
Mère inactive	agricultrice			+9,3	**	+0,5	ns	-0,0	ns	+9,2	ns
	artisane/comm.			-3,5	ns	+1,3	ns	+2,4	ns	+3,2	ns
	cadre			+0,1	ns	+3,1	*	+1,8	ns	+2,2	ns
	prof. intermé.			+1,9	ns	+3,8	***	+0,5	ns	+2,4	**
	employée			+1,3	ns	+1,4	*	+0,8	ns	-0,2	ns
	ouvrière			-0,9	ns	-0,6	ns	-0,9	ns	+0,7	ns
Européen	non européen			+1,9	ns	+1,8	ns	-0,3	ns	-1,5	ns
Constante				45,8		40,4		33,8		43,8	
Pourcentage de variance expliquée				43,9%		47,0%		58,7%		45,9%	

Annexe 6

Effets nets et effets en cours d'année de l'accompagnement scolaire

Effets nets et effets en cours d'année de l'accompagnement scolaire en CE1

Variable		Français				Mathématiques			
		M1		M2		M3		M4	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial				+0,5	***			+0,6	***
Non redoublant	redoublant	-11,7	***	-8,4	***	-9,7	***	-7,3	***
Père Favorisé	défavorisé	-4,1	***	-1,9	***	-4,0	***	-1,8	**
Pas d'acc. scol.	acc. scol.	-6,2	***	-3,1	***	-4,9	***	-0,8	ns
Constante		104,4		48,2		103,8		40,9	
Pourcentage de variance expliquée		15,2%		42,7%		11,0%		46,1%	

Effets nets et effets en cours d'année de l'accompagnement scolaire en CM1

Variable		Français				Mathématiques			
		M1		M2		M3		M4	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial				+0,7	***			+0,6	***
Non redoublant	redoublant	-13,2	***	-5,7	***	-11,9	***	-6,4	***
Père Favorisé	défavorisé	-4,1	***	-1,6	**	-4,8	***	-1,6	**
Pas d'acc. scol.	acc. scol.	-2,2	**	+0,4	ns	-2,4	**	+0,4	ns
Constante		104,8		32,9		104,9		43,2	
Pourcentage de variance expliquée		16,5%		57,8%		14,8%		44,6%	

