

THÈSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ
PRÉPARÉE À L'IRÉDU
(Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation)

École doctorale n°594
SEPT (Sociétés, espace, pratiques, temps)

Doctorat de Sciences de l'Éducation

Par

M. Buttard Manuel

**Les dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire à l'école
élémentaire : étude de leur fonctionnement et de leurs effets sur la
réussite scolaire**

***L'école dispose-t-elle de moyens appropriés pour favoriser la réussite de ses
élèves les plus fragiles ?***

Thèse présentée et soutenue à Dijon, le vendredi 12 octobre 2018

Composition du Jury :

Catherine AGULHON (rapporteur), Maître de Conférences HDR, Université Paris Descartes

Halim BENNACER, Professeur des Universités, Université Bourgogne-Franche-Comté

Kamel GANA (rapporteur), Professeur des Universités, Université Bordeaux

Jean-François GIRET (président du jury), Professeur des Universités, Université Bourgogne-Franche-Comté

Aïssa KADRI, Professeur Émérite, Université Paris 8

Céline PIQUEE, Maître de Conférences, Université Rennes 2

NNT :

**THÈSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ
PRÉPARÉE À L'IRÉDU
(Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation)**

École doctorale n°594
SEPT (Sociétés, espace, pratiques, temps)

Doctorat de Sciences de l'Éducation

Par

M. Buttard Manuel

**Les dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire à l'école
élémentaire : étude de leur fonctionnement et de leurs effets sur la
réussite scolaire**

***L'école dispose-t-elle de moyens appropriés pour favoriser la réussite de ses
élèves les plus fragiles ?***

Thèse présentée et soutenue à Dijon, le vendredi 12 octobre 2018

Composition du Jury :

Catherine AGULHON (rapporteur), Maître de Conférences HDR, Université Paris Descartes

Halim BENNACER, Professeur des Universités, Université Bourgogne-Franche-Comté

Kamel GANA (rapporteur), Professeur des Universités, Université Bordeaux

Jean-François GIRET (président du jury), Professeur des Universités, Université Bourgogne-Franche-Comté

Aïssa KADRI, Professeur Émérite, Université Paris 8

Céline PIQUEE, Maître de Conférences, Université Rennes 2

L'Université Bourgogne Franche-Comté n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans cette thèse. Elles doivent être considérées comme propres à leur auteur.

"Enfin, dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer par leur donner."¹

¹ Marcel Pagnol (1977), *Le temps des amours. Souvenirs d'enfance*, tome 4. Julliard. P. 88.

REMERCIEMENTS

A l'issue de ce long travail de recherche, vient le temps de rendre hommage à ceux qui en ont facilité l'aboutissement. En premier lieu, sans oublier ma grand-mère, je voudrais dédier cette thèse à mon père, qui aurait été bien fier de voir son vilain petit canard en venir à bout. Ma promesse est tenue. Ton souvenir aura parfois largement conforté ma détermination.

Je tiens à remercier monsieur Bennacer, mon directeur de thèse, pour avoir permis la naissance et l'aboutissement de ce projet un peu fou. Au-delà de ses conseils, il a su recadrer un étudiant parfois trop ambitieux et l'aider à se recentrer sur sa problématique.

Je remercie également le jury, dont ses rapporteurs, qui ont accepté de s'intéresser à ce travail. J'espère sincèrement qu'il n'aura pas été trop déplaisant à parcourir, contribuant peut-être même à enrichir leur réflexion sur la lutte contre la difficulté scolaire.

On fait par ailleurs de belles rencontres à l'IREDU... Comme le savent les thésards, les derniers moments d'écriture et de relecture sont parfois douloureux. Pour ma part, l'éloignement et la conduite d'une activité professionnelle à plein temps ne m'ont pas facilité la tâche. C'est alors que, sans même en faire la demande, j'ai reçu l'aide spontanée et ô combien précieuse de monsieur Giret, discret et rassurant, qui m'a fait bénéficier de ses conseils et de son expérience. Bertille, documentaliste, m'a apporté son savoir faire et offert beaucoup de son temps quand en est venu le besoin. Je n'oublie pas Fabienne, toujours là pour régler les problèmes administratifs, ni les différents professeurs, pour leurs précieuses remarques au cours des séminaires, ainsi que mes compagnons d'"infortune", comme Éléonore, pour sa touchante ultime petite attention.

Mais cette recherche a aussi bénéficié de contributions au-delà du laboratoire. Merci à Jimmy et Camille, qui opèrent dans des locaux voisins, pour leurs conseils en statistiques. Merci aussi à tous les enseignants, IEN et autres professionnels de l'aide aux enfants en difficulté, souvent passionnés et investis, qui m'ont ouvert leurs portes pour m'expliquer leurs pratiques, me faire découvrir leur cadre de travail et qui m'ont permis d'enquêter auprès de

leurs élèves. Je pense aussi à ces derniers, qui se sont prêtés au jeu du questionnaire et des évaluations, souvent dans la bonne humeur et avec une admirable mobilisation.

Je me permets une mention spéciale pour mes collègues de travail. En me supportant, ils ont vécu de près cette enquête. Pauline, ton dernier petit coup de pouce aura été salutaire.

Enfin, que serait devenu ce travail sans mes proches, en première ligne desquels on *trouvera ma sœur Anne, ma mère et mon épouse, sans qui les phrases* de mon texte reflèteraient tout autrement les difficultés éprouvées par les professeurs à enseigner l'orthographe, Léonie et Charlie, qui ont accepté et encouragé un papa à l'humeur parfois versatile, "coach" Patrice, toujours là au bon moment.

Finalement, ce difficile mais enrichissant travail aura donc été, pour un solitaire invétéré, une bien belle expérience humaine...

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GENERALE.....	21
I. CADRE THEORIQUE : La lutte contre la difficulté scolaire, une addition de dispositifs dont l'efficacité est contestée	31
INTRODUCTION : DÉFINITION DES CONCEPTS DE D'ÉTUDE.....	33
CHAPITRE 1. UNE BIEN LONGUE PRISE DE CONSCIENCE.....	43
INTRODUCTION.....	43
1. Travaux précurseurs sur les difficultés d'apprentissage.....	45
1.1. Avant la Révolution : un échec scolaire inexistant	45
1.2. <i>L'isolement des enfants rétifs</i>	48
1.3. <i>Démocratisation de l'école et premières appréciations des acquis scolaires</i> ...	51
2. Une reconnaissance progressive de la difficulté scolaire	56
2.1 Marginalisation des enfants en échec	56
2.2 <i>Premières critiques des méthodes d'enseignement traditionnelles</i>	60
2.3 <i>Regroupement des élèves par classes d'âge et reconnaissance des différences</i>	64
3. Contestation du caractère méritocratique de l'école et lutte contre la difficulté.....	66
3.1. <i>L'effet déclencheur de l'école unique</i>	66
3.2. <i>Mise en évidence de la dimension sociale de l'échec</i>	70
3.3. <i>Réformer l'enseignement pour rendre l'école moins inégalitaire</i>	74
4. La mise en place des dispositifs contemporains de remédiation	77
4.1. Des dispositifs spécifiques : entre adaptation et intégration scolaires.....	77
4.2. <i>Des mesures centrées sur les besoins de l'enfant</i>	83
4.3. Vers une prise en charge coordonnée de la difficulté	90
CHAPITRE 2. TAXINOMIE DES DISPOSITIFS ACTUELS D'AIDE AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ	95
INTRODUCTION.....	95
1. L'impact limité des dispositifs mis en œuvre en classe :	97
1.1. <i>Définition d'un seuil minimal d'acquis dans les programmes</i>	97
1.2. <i>L'introduction controversée des évaluations en fin de cycle</i>	99
1.3. <i>Cycles d'apprentissage et redoublement, une réforme inaboutie</i>	102

2. Le manque récurrent de moyens dans les dispositifs scolaires ou périscolaires de l'institution	106
2.1 <i>Des projets d'aide spécifiques adaptés aux difficultés de l'élève</i>	106
2.1.1. Le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE).....	106
2.1.2. Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).....	109
2.1.3. Le Plan d'Accueil Individualisé (PAI)	109
2.1.4. Le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP).....	110
2.2 <i>L'aménagement du temps scolaire et l'aide personnalisée</i>	112
2.3 Les stages de remise à niveau	116
2.4 <i>Les mesures d'accompagnement à la scolarité</i>	116
2.5 <i>L'éducation prioritaire et l'accompagnement éducatif</i>	121
2.6 Le pôle ressource de circonscription	123
2.7 <i>Les Réseaux d'Aides Spécialisées pour les Élèves en Difficulté (RASED)</i>	124
2.8 <i>Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire du premier degré (ULIS écoles)</i>	133
2.9 Les classes pour enfants allophones	135
3. Les dispositifs liés à l'ASH	137
3.1. Le secteur médico-éducatif et la prise en charge du handicap.....	137
3.1.1. Les Instituts Médicaux Éducatifs (IME).....	138
3.1.2. Les Instituts Thérapeutiques Éducatifs et Pédagogiques (ITEP).....	138
3.1.3. Les Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) ...	139
3.2. Le secteur sanitaire et la prise en charge des pathologies en marge du milieu scolaire	140
3.2.1. Les Centres Médico-Sociaux (CMS)	140
3.2.2. Les Centres d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP)	140
3.2.3. Les Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP).....	141
3.2.4. Les soins ambulatoires du service public de psychiatrie infanto-juvénile	141
3.2.5. Les Centres Médico-Psychologiques (CMP).....	142
3.2.6. Les centres d'accueil thérapeutique à temps partiel (CATTP)	142
3.2.7. L'Hôpital De Jour (HDJ)	142
3.3. La gestion des difficultés sociales et familiales	143
3.3.1. L'Aide Sociale à l'Enfance (ASE).....	143
3.3.2. L'Aide Éducative	144
3.3.3. Les Maisons d'Enfants à Caractère Sanitaire ou Social (MECS).....	144
3.3.4. Les Foyers de l'enfance	144

CHAPITRE 3. EXAMEN DE LA LITTÉRATURE SUR L'IMPACT DE LA REMÉDIATION.....	149
INTRODUCTION.....	149
1. Les évaluations "externes" de la remédiation.....	151
1.1. Un impact variable selon le dispositif considéré	151
1.1.1. La remise en cause des GAPP	151
1.1.2. L'impact controversé des RASED.....	155
1.1.3. Les effets contreproductifs de l'éducation prioritaire.....	157
1.1.4. Le redoublement et les mesures "compensatoires"	158
1.1.5. Les aides péri-scolaires	160
1.2. Un apport global non démontré	163
1.3. Analyse des principaux résultats obtenus	167
2. Les conclusions des enquêtes internes	173
2.1 Des GAPP aux RASED	173
2.1.1. L'apport des RASED relativement aux GAPP	173
2.1.2. Un positionnement à préciser.....	177
2.2 Une addition de dispositifs non coordonnés	179
2.2.1. Vers une prise en charge personnalisée	180
2.2.2. Une remise en cause de l'aide spécialisée ?.....	183
2.3 <i>Les actions menées en dehors de l'école.....</i>	<i>188</i>
3. Les approches "opérationnelles"	194
3.1. <i>La sélection des élèves bénéficiant de mesures d'aide contre la difficulté.....</i>	<i>194</i>
3.2. <i>L'efficacité des dispositifs de remédiation</i>	<i>198</i>
3.2. Vers une redéfinition des rôles ?	204
3.3 Des pratiques en classe génératrices de différences ?.....	209
3.4 Des dispositifs extra scolaires pour gommer les différences de réussite.....	212
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE ET ÉLABORATION DES HYPOTHÈSES	219
1. Discussion des travaux	219
2. Hypothèses	221

II. DEMARCHES METHODOLOGIQUES : Comment observer le fonctionnement et l'efficacité des dispositifs d'aide ?	226
INTRODUCTION.....	229
CHAPITRE 1. LE RECUEIL DES DONNÉES	231
INTRODUCTION.....	231
1. Les indicateurs.....	231
1.1. Les variables dépendantes (VD)	231
1.2. Les variables indépendantes (VI).....	232
2. Le recueil des données.....	234
2.1 La connaissance des élèves et des dispositifs.....	234
2.1.1. Le questionnaire.....	234
2.1.2. Les modalités d'administration.....	236
2.1.3. Les demandes d'aide.....	237
2.2 <i>L'évaluation du niveau scolaire</i>	241
2.2.1 L'évaluation initiale du niveau scolaire.....	242
2.2.2 L'évaluation finale	246
2.2.3 La progression au cours du cycle 3.....	253
2.2.4 Autres indicateurs	254
3. Résumé des variables	257
CHAPITRE 2. L'EXPLOITATION DES RÉSULTATS	263
1. La population d'enquête	263
2. Les procédures statistiques	268
2.1 Les analyses descriptives	268
2.2 La modélisation des relations entre facteurs	269
2.2.1 La régression linéaire univariée	270
2.2.2 La régression linéaire multivariée.....	271
2.2.3 La régression logistique	273

III. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE LA RECHERCHE : déterminants des performances scolaires, organisation et impact des dispositifs d'aide..... 277

INTRODUCTION.....	279
CHAPITRE 1. DÉTERMINANTS DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES.....	281
INTRODUCTION.....	281
1. L'origine sociale et le contexte familial	283
1.1. <i>L'origine sociale de l'élève</i>	283
1.1.1. Effet de l'origine sociale sur le niveau "initial"	284
1.1.2. Effet de l'origine sociale sur le niveau "final"	295
1.2. Le contexte familial : des résultats moins probants	303
1.3. <i>Rôle conjoint des variables familiales dans l'explication des résultats des élèves</i> ..	316
1.3.1. Constitution des modèles	316
1.3.2. Conclusion	319
2. Caractéristiques individuelles de l'élève	320
2.1 Le genre.....	321
2.2 <i>L'âge</i>	323
2.3 Les facteurs psycho-affectifs et comportementaux.....	329
2.3.1. Le bien être à l'école	330
2.3.2. L'estime de soi.....	331
2.3.3. La motivation	333
2.3.4. L'attention en classe	337
2.3.5. Conclusion : rôle spécifique des différentes variables individuelles dans l'explication des résultats	339
2.4 Modèle portant sur les déterminants socio-familiaux et individuels	341
3. L'environnement scolaire	345
3.1. Effet-établissement, effet-classe, effet-maître.....	347
3.2. <i>Les différences générées par l'appartenance à une promotion</i>	352
3.2.1. Les différences entre écoles	352
3.2.2. Les différences entre classes	357
3.3. Les origines des différences entre promotions	358
3.3.1. Les caractéristiques des sites	358
3.3.2. Les caractéristiques du recrutement.....	360
3.4. <i>L'effet des variables contextuelles</i>	360
3.4.1. Les caractéristiques des écoles.....	361

3.4.2. Les caractéristiques des classes et des enseignants.....	364
3.5. Conclusion.....	366
CHAPITRE 2. ANALYSE DES CRITÈRES DE SÉLECTION DES ENFANTS BÉNÉFICIAIRES D'UNE AIDE	371
INTRODUCTION.....	371
1. Analyse des demandes d'aide adressées par les enseignants aux RASED	373
1.1. Les variables explicatives de la fréquence des démarches	374
1.1.1. Le lieu de scolarisation	374
1.1.2. Les caractéristiques individuelles	376
1.1.3. Le niveau scolaire	379
1.1.4. La configuration des classes	381
1.1.5. Le cumul des aides.....	382
1.2. <i>L'analyse des critères avancés par les enseignants</i>	388
1.2.1. Construction d'une grille d'analyse des difficultés exprimées.....	388
1.2.2. Des motifs essentiellement liés aux apprentissages.....	388
1.3. Les critères de sélection <i>des types d'aides</i>	398
1.3.1. Des réponses à dominante psychologique et pédagogique.....	398
1.3.2. Les critères d'indication d'aide : une ventilation opaque.....	399
1.3.3. L'effet du niveau de scolarisation.....	402
1.3.4. Analyse statistique des données descriptives.....	406
1.3.5. Conclusion	408
1.4. Les prises en charge en partenariat.....	409
1.4.1. Cohérence entre l'indication et les autres prises en charge	410
1.4.2. Des prises en charge sensibles aux caractéristiques individuelles.....	412
1.4.3. La nature des difficultés des élèves : un élément déterminant les choix de recrutement ?.....	415
1.5. Conclusion.....	421
2. Les critères d'orientation des élèves vers les dispositifs	424
2.1. <i>Le niveau scolaire de l'enfant</i>	424
2.1.1. Un seuil de disjonction justifiant les aides ?.....	425
2.1.2. Un seuil variable selon les structures.....	426
2.2. Les caractéristiques individuelles	430
2.2.1. L'origine sociale	431
2.2.2. Le genre	434

2.3	Les caractéristiques des écoles	435
3.2.1.	Les caractéristiques géographiques.....	435
3.2.2.	Les caractéristiques des sites	437
3.2.3.	Les autres variables explicatives.....	439
3.2.4.	Une couverture malgré tout satisfaisante des élèves en difficulté ?	442
2.4	Des différences de recrutement selon le dispositif.....	444
2.4.1.	Des différences relatives aux prestataires	444
2.4.2.	Une analyse plus fine par forme d'aide	447
2.4.3.	Le cas particulier du secteur libéral : une question de coût ?	449
2.4.4.	Les aides psychologiques : l'influence du milieu social.....	451
2.5	Les critères justifiant le cumul des aides	452
2.5.1.	Modalités de l'articulation des propositions d'aide	453
2.5.2.	Le cumul successif.....	456
2.5.3.	Cumul et niveau scolaire.....	459
2.5.4.	Le redoublement et les aides scolaires.....	461
2.6	Conclusion.....	463
CHAPITRE 3. LES EFFETS DES DISPOSITIFS DE REMÉDIATION SUR LES ÉLÈVES.....		465
INTRODUCTION.....		465
1.	L'influence sur les performances scolaires des élèves à l'entrée au cycle III.....	467
1.1.	Les effets globaux.....	467
1.2.	Les effets spécifiques	469
1.3.	Conclusion : un modèle explicatif <i>des résultats à l'entrée au cycle 3</i>	478
2.	L'influence sur les performances scolaires des élèves en fin de cycle III.....	482
2.1.	Les effets globaux.....	482
2.2.	Les effets spécifiques	484
2.2.1	Le niveau en fin de scolarité élémentaire	485
2.2.2	L'estime de soi	488
2.2.3	Le bien être à l'école.....	490
2.3.	Conclusion : les aides ne permettent pas de résorber les différences de réussite... ..	496
3.	Analyse de l'efficacité des dispositifs de remédiation	498
3.1.	Le point de vue des élèves	499
3.2.	<i>L'évolution des performances scolaires</i>	505
3.2.1.	Mesure subjective et objective des progressions	505
3.2.2.	L'effet global des aides	506

4.	Les effets selon les caractéristiques des aides	511
4.1.	<i>Des effets différenciés selon le cadre d'administration des aides</i>	511
4.2.	Des effets différenciés selon la nature des aides	519
4.3.	Des effets différenciés selon les modalités des interventions	522
4.3.1.	La durée et l'intensité des aides	524
4.3.2.	La division scolaire	527
4.3.3.	Le lieu d'administration	528
4.3.4.	La forme de l'intervention dans le cadre du réseau	531
5.	Les effets selon les caractéristiques des élèves et de leurs difficultés.....	533
5.1.	Effet différencié selon les caractéristiques des élèves	533
5.2.	Les effets différenciés selon la nature des difficultés	534
6.	La répartition de la population en fonction de l'efficacité des aides.....	537
6.1.	La répartition des élèves en fonction de leur progression au cycle 3	537
6.2.	Les facteurs altérant la répartition des élèves par progression.....	539
6.2.1.	Le domaine d'enseignement	540
6.2.2.	La cadre d'administration	541
6.2.3.	L'ampleur des difficultés des élèves	544
	CONCLUSION	552
	CONCLUSION GENERALE	557
	<u>Bibliographie</u>	569
	<u>Textes règlementaires</u>	594
	<u>Liste des tableaux et figures</u>	603
	<u>Glossaire des sigles</u>	615
	<u>Annexes</u>	623

INTRODUCTION GENERALE

Les évaluations internationales telles que PISA ou PIRLS n'en finissent pas de vilipender la difficulté éprouvée par notre système éducatif à conduire une proportion acceptable des élèves dont il a la charge à un niveau d'acquisitions satisfaisant. Largement relayé par les médias, enjeu de la scène politique, le discours reste le même au fil des années sans que l'action des gouvernements successifs n'y change rien. Parmi chaque promotion, une proportion importante de l'effectif scolaire se trouve en difficulté face aux apprentissages et change de division, de cycle, de degré, ou quitte le système scolaire sans maîtriser les notions proposées par les programmes, les éléments des paliers du socle d'apprentissage.

Pire, la France, qui peine à se maintenir dans les classements internationaux, ne semble pouvoir parvenir à endiguer sa lente régression face aux contrées proches ou comparables. C'est ainsi que PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), qui étudie l'évolution des élèves en lecture (Mullis et al. For IEA, 2017), place notre pays derrière tous nos voisins européens dans le classement établi à l'issue de la quatrième année de scolarisation obligatoire².

Les enfants français concernés par l'étude auront pourtant bénéficié de nombreuses réformes que leurs aînés n'ont pas toujours connues. Ces réformes ont malheureusement été contraintes par un contexte économique défavorable et subséquemment, des taux d'encadrement réduits (RGPP).

Ainsi, de nouveaux programmes sont apparus en 2008, dont l'objet était de permettre, selon le Ministère, "un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques" (Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement et de la Recherche, 2008, "Préambule").

En outre, la formation des enseignants a été totalement repensée en 2009/2010. La disparition des IUFM, au profit d'un plus haut niveau de recrutement, marque le choix d'une

² Contrairement à PISA, PIRLS évalue les élèves à niveau de scolarité égal et non à un âge donné. Celui-ci est cependant contrôlé ce qui conduit les écoliers de certains pays à se confronter aux épreuves plus tôt ou plus tard dans la scolarité. L'enquête est donc théoriquement moins sensible à l'effet des redoublements.

primauté des connaissances académiques sur l'adaptation à l'emploi et la professionnalisation, les unes remplaçant les autres pour un niveau total de formation inchangé correspondant toujours à cinq années post baccalauréat (Coppé, 2011). La création des ÉSPÉ en 2012 a cependant apporté un bémol à cette démarche.

Enfin, le temps scolaire a été réorganisé en 2008. On a ainsi assisté à la disparition des cours du samedi matin au profit de la semaine de quatre jours, ainsi qu'à la diminution du temps hebdomadaire passé devant l'ensemble de la classe permettant la mise en place d'actions ciblant plus particulièrement les élèves en difficulté³ (Ministère de l'Éducation Nationale, Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire, 2008).

Parallèlement aux mesures impliquant l'ensemble de la population scolaire, sont apparus des dispositifs qui ciblent les enfants présentant des besoins particuliers tels que les Projets Personnalisés de Scolarisation, les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative et la différenciation pédagogique en 2006 ainsi que l'Aide Personnalisée (Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire, 2008) puis les Activités Pédagogiques Complémentaires, les stages de remise à niveau à partir de 2008 (Ministère de l'Éducation nationale, 2017). Nous les présenterons de façon approfondie dans notre travail.

Malheureusement, l'ensemble de ces évolutions s'est révélé impuissant à juguler la spirale négative observée les années précédentes, et a au contraire accompagné une régression des performances plus marquée encore. Alors que le Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche entendait "offrir à tous les enfants des chances égales de réussite" (Ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'enseignement et de la recherche, 2008, "Préambule"), ces réformes semblent avoir particulièrement desservi les plus démunis. A cela rien d'étonnant, tant les décisions prises semblaient en contradiction avec les résultats de la littérature scientifique : ambitions instrumentales des programmes, inadéquation entre l'allongement de la journée scolaire, induite par la disparition du samedi, et les besoins chronobiologiques des enfants (Leconte, 2011 ; Testu, 2008 ; Testu, 2015...). La nécessité d'une meilleure formation didactique, pédagogique, professionnelle des maîtres, largement défendue par les chercheurs (notamment en psychologie, en pédagogie ou en sociologie) n'a

³ Ministère de l'Éducation Nationale, Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire, "Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré", circulaire n°2008-082 du 5 juin 2008, disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm>.

trouvé aucun écho dans les réformes mises en œuvre et dans le discours politique, qui affiche une hostilité non dissimulée envers le "pédagogisme". Cette nécessité semble en parfaite contradiction avec la suppression des IUFM, que l'élévation du niveau d'accès au concours ne permet pas de contrebalancer, ainsi que l'indique Pierre-Louis Gauthier⁴. Par ailleurs, la réduction du nombre de classes, conjuguée avec l'objectif affiché de ne remplacer qu'un fonctionnaire partant à la retraite sur deux, a conduit à une hausse de l'effectif des classes et une large diminution du nombre d'enseignants spécialisés.

Or, la baisse générale de niveau constatée semble largement liée aux difficultés toujours plus marquées des enfants les plus fragiles. En effet, d'après PISA, si les résultats restent moyens en sciences, en mathématiques et en compréhension de l'écrit chez nos élèves de quinze ans, "le système en France est toujours dichotomique : tenu par ses bons élèves dont la proportion est stable et supérieure à la moyenne des pays OCDE, et se dégradant lentement par le bas, avec une proportion d'élèves en difficulté toujours au-dessus de cette même moyenne OCDE. Ces résultats sont préoccupants tant le système français est plus inégalitaire que la plupart des pays de l'OCDE" (OCDE, 2016b). Notre système éducatif se situe donc en extrême queue de distribution pour ce qui concerne sa capacité à permettre aux enfants qui lui sont confiés d'évoluer de façon équitable. C'est en France que l'écart entre les meilleurs élèves et ceux qui sont le plus en difficulté est le plus grand. C'est aussi un pays dans lequel les différences sociales de réussite se font particulièrement sentir...

Ceci est d'autant plus regrettable que, lorsque l'on observe les comparaisons internationales, on s'aperçoit qu'efficacité et équité sont bien souvent liées (Duru-Bellat, Mons et Suchaut, 2004 ; Duru-Bellat et Suchaut, 2005 ; Jarlegan et al., 2016). Ainsi Estelle Herbaut explique-t-elle que "dès les premiers résultats de l'enquête PISA (OCDE, 2000), il était possible de prouver que les pays qui réussissaient le mieux étaient aussi ceux où l'équité était la mieux respectée. Contrairement à une crainte largement répandue, l'attention portée à la réussite des élèves les plus faibles ne portaient donc pas préjudice, au contraire, aux

⁴ Ainsi écrit-il : "La formation des enseignants constitue un autre enjeu dans la réduction des inégalités scolaires. L'accès à la fonction enseignante révèle des inégalités sociales dont la « reproduction » des élites est l'un des processus. Certes une meilleure qualification universitaire des enseignants peut être le gage d'une élévation générale du niveau de la formation. En contrepartie, en superposant des exigences académiques de haut niveau aux exigences professionnelles du recrutement, on renforce le système de sélection en faveur d'un profil d'enseignant socialement de plus en plus étroit. De plus, on augmente la confusion entre compétences professionnelles et savoirs universitaires. Cette évolution aboutit à écarter les catégories sociales modestes des métiers de l'enseignement." (Gauthier, 2009, p. 89).

meilleurs. Désormais, l'équité apparaît comme indispensable à la réussite d'un système éducatif dans son ensemble" (Herbaut, 2011). En outre, les pays confrontés à une difficulté scolaire prenant des proportions importantes doivent consacrer une part sensible des ressources allouées à l'éducation pour y faire face, que l'on raisonne en termes de partage du temps scolaire, de moyens financiers, de personnels... La programmation des apprentissages peut également être impactée. D'un strict point de vue arithmétique, la réussite moyenne s'en trouve affectée. Ainsi, sans surprise, les pays qui occupent la tête des classements internationaux sont également souvent les plus équitables. D'ailleurs, pourrait-on qualifier d'efficace un pays qui laisserait à l'écart des apprentissages une grande partie de sa population ?

Comment en sommes-nous arrivés là en France, pays dont la devise invoque l'égalité et la fraternité, et dans lequel les penseurs de la Révolution conditionnaient la liberté, l'autonomie, à l'éducation ? Ceux-ci estimaient que l'instruction, la connaissance, la compréhension et la culture, étaient nécessaires à l'exercice éclairé de la citoyenneté. "On ne pourrait ramener l'ignorance sans rappeler la servitude avec elle", proclamait Condorcet" (Condorcet, 1804).

Bien des questions se posent alors... Sommes-nous face à un système particulièrement élitiste dont le fonctionnement se focalise sur les meilleurs élèves pour constituer une élite au détriment des autres individus ? Qui sont les enfants qui restent en marge ? Se doivent-ils de réussir en compensant par eux-mêmes les inégalités qui les affectent, sous peine de se retrouver laissés pour compte ? La difficulté voire l'échec sont-ils absents des préoccupations gouvernementales ? S'agit-il plutôt d'un problème de méthode et d'efficacité des dispositifs de remédiation ?

Les discours sur le système ne permettent pas d'imaginer que le phénomène ne soit pas pris en considération. Régulièrement, des évolutions sont proposées pour le combattre.

Les dernières en date concernent l'organisation générale de l'aide. A-t-elle enfin produit un effet bénéfique et favorable à l'équité du système ? Les récents résultats dont nous disposons sont ambivalents. Ainsi, selon les enquêtes nationales menées par la DEPP dans le cadre du "cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE)", l'effet de l'origine sociale reste globalement très marqué. Toutefois, tandis que les écarts se creusent

encore en mathématiques (Chavaroche S. et al., 2017), une légère tendance à la baisse serait observée en lecture (Andreu, Dalibard et Étève, 2016).

Se pose donc légitimement la question qui constituera la problématique de notre travail :

L'organisation du système d'aides aux élèves en difficulté dans l'école française joue-t-elle son rôle ? Son organisation et son fonctionnement permettent-ils aux élèves concernés de progresser ?

Soulignons dès à présent que nous interrogeons le système d'aides dans sa globalité plutôt qu'un dispositif spécifique, et qu'au-delà des dispositifs de remédiation, nous analysons également leur articulation, la coordination des acteurs ou institutions impliqués.

Sur le plan opérationnel, nous nous demanderons alors :

- **Qui sont les élèves en difficulté ?**
- **Comment sont-ils pris en charge ?**
- **Cette prise en charge leur permet-elle de progresser ?**

Répondre à ces questions pourrait contribuer à choisir l'orientation à donner à la lutte contre les inégalités et l'échec scolaire. Si la réponse institutionnelle est efficace, cela devrait conduire, dans la mesure des contraintes financières, à simplement renforcer les dispositifs pour en accroître la portée afin que les résultats se fassent davantage sentir. Dans le cas contraire, il conviendrait plutôt de réinterroger leur fonctionnement et de l'optimiser afin d'en renforcer l'efficacité.

Nous consacrons le premier chapitre de notre thèse à l'analyse historique de la prise en compte de la difficulté scolaire par le système éducatif français. Cette prise en compte se révèle très progressive voire lente. Elle suit une évolution rythmée par des réformes qui affectent le système dans son ensemble et, au-delà, la société française. Parmi elles, nous trouvons la démocratisation de l'école, le regroupement des enfants par classes d'âge, la définition de programmes, etc. Nous observerons ainsi, de l'antiquité jusqu'à nos jours, la façon dont la difficulté scolaire est qualifiée dans la littérature, le discours politique, l'opinion. Nous étudions ensuite les conditions dans lesquelles ont été conçus les outils de lutte contre la difficulté mis en œuvre par les institutions et le personnel éducatif. Nous

cherchons ce faisant à mieux comprendre les fondements, les objectifs des dispositifs de remédiation. Cette analyse souligne le caractère anarchique de l'évolution de la prise en charge de la difficulté scolaire en France. Ce constat explique alors, en partie, la réalité morcelée, complexe, des dispositifs actuels.

Nous présentons dans le cadre de notre second chapitre, l'ensemble des instruments qui concourent à la lutte contre la difficulté scolaire, à la lumière des nombreux écrits législatifs qui en règlent le fonctionnement. La difficulté scolaire fait aujourd'hui l'objet d'une addition remarquable de dispositifs différant notamment par leur objectif, les institutions de tutelle, les professionnels qui en assurent le fonctionnement, les enfants ou les types de difficultés pris en charge. Nous en proposons une étude organisée en trois temps. Nous précisons d'abord les objectifs et conditions de fonctionnement des dispositifs mis en œuvre dans le cadre de la classe, qui permettent de ne pas sortir l'enfant de son contexte habituel mais dont l'effet paraît limité sur la difficulté. Dans un second temps, nous présentons les dispositifs scolaires ou périscolaires propres au système éducatif, qui se sont ajoutés les uns aux autres sans grande cohérence et qui souffrent d'un manque de moyens récurrent. Dans un troisième temps, nous intégrons à notre analyse les dispositifs mobilisant l'ASH (Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés) et dépassant de ce fait le cadre de l'Éducation nationale, afin de prendre en charge d'autres aspects de la difficulté scolaire (d'ordre sanitaire, familial, social).

Cet ensemble disparate souffre d'un défaut de coordination et contribue à son tour à renforcer la complexité et le manque de lisibilité du système d'aides.

Nous nous intéressons dans un troisième chapitre à la littérature consacrée à l'évaluation du fonctionnement et des résultats des dispositifs de remédiation, en termes d'efficacité (c'est-à-dire à leur impact sur la difficulté scolaire prise en charge) et d'équité (soit leur propension à réduire les différences qui pénalisent les enfants pris en charge relativement aux autres). Notre revue de la littérature est large : elle inclut aussi bien des travaux d'universitaires émanant de différentes disciplines, que les études conduites par des acteurs des institutions impliquées ou encore par des acteurs de terrain (syndicats, enseignants, etc.). Les travaux référencés mobilisent des méthodologies variées : des études de grande envergure aux considérations microsociologiques, des enquêtes qualitatives et d'autres quantitatives, etc. Leurs résultats ne sont pas toujours convergents, ils se révèlent

parfois même contradictoires. Nous considérons néanmoins ces travaux de recherche ou études comme complémentaires plutôt qu'antagonistes, dès lors qu'ils procèdent de méthodes différentes et observent souvent des dispositifs ou des dimensions de l'échec également distincts. Soulignons d'ailleurs qu'en dehors de quelques méta-analyses, aucune recherche ne considère le système de gestion de la difficulté scolaire dans son ensemble. Notre analyse de la littérature nous permet alors de dresser un bilan complet des évaluations des résultats des dispositifs de remédiation et au-delà, des réformes impactant la difficulté scolaire. Ce bilan se nourrit tout autant, d'études quantitatives menées à grande échelle et susceptibles d'objectiver ces résultats, que d'enquêtes de terrain apportant des précisions concrètes sur les conditions de mise en œuvre des dispositifs ou sur la position des acteurs impliqués.

La première partie de notre thèse met en évidence le caractère complexe et les résultats controversés des dispositifs de remédiation, dont le défaut de coordination apparaît fortement préjudiciable. Elle nous permet de formuler différentes hypothèses décrivant et expliquant la difficulté scolaire en France. Les premières concernent son origine et sa répartition en fonction des caractéristiques sociodémographiques et psycho-affectives des élèves, des spécificités de leur entourage familial et de leur contexte d'apprentissage. Les suivantes sont relatives à la compréhension du fonctionnement des dispositifs et à la sélection des élèves qu'ils intéressent. Enfin, les dernières évoquent l'efficacité des aides en fonction de leurs caractéristiques, de celles des élèves et des modalités de leur mise en œuvre.

Au regard de la variabilité des résultats de la littérature et du caractère souvent négatif de ces résultats concernant l'efficacité des dispositifs de remédiation, nous ne pouvions faire l'économie d'une enquête *in vivo* pour tester ces hypothèses. Nous avons observé le recrutement des élèves dans les dispositifs, sa cohérence et ses critères. Ont également été étudiés les ressentis et les acquisitions des écoliers à deux niveaux de la scolarité, pour juger notamment des écarts de performance et de progression en fonction de différentes variables, parmi lesquelles les aides dont ils ont bénéficié. La méthodologie adoptée pour mener cette étude est présentée dans la seconde partie de notre thèse : d'abord concernant le recueil des données (chapitre 1) et ensuite concernant l'exploitation des résultats (chapitre 2). Nous avons choisi de nous intéresser au cycle primaire, où les dispositifs d'aide sont les plus nombreux, et plus précisément au cycle trois, sur lequel moins d'études ont été réalisées. Pour cela, nous avons développé des outils et construit des indices spécifiques pour interpréter les données

recueillies auprès de diverses sources. Certaines ont été collectées par questionnaire auprès des apprenants, et interrogation de leurs enseignants. D'autres proviennent de l'analyse de contenu d'un grand nombre de requêtes concernant spécifiquement les élèves en difficulté, adressées aux services d'aide par les professeurs. Les performances scolaires enfin ont été évaluées au moyen d'épreuves proposées nationalement ou construites spécifiquement pour cette étude.

La troisième et dernière partie de notre thèse présente les résultats et l'analyse des résultats de notre étude de terrain concernant les déterminants de la difficulté scolaire, les conditions de fonctionnement des dispositifs de remédiation, et leur impact. Elle nous permettra de répondre aux questions soulevées dans le cadre de notre problématique. Nous avons donné trois orientations à nos investigations.

En premier lieu, et c'est là l'enjeu du premier chapitre, nous entendons déterminer les caractéristiques décrivant les élèves en difficulté, d'un point de vue socio-familial, environnemental et personnel. Nous mettons donc en regard les variables individuelles et contextuelles, avec les résultats scolaires de notre population pour mesurer les influences des unes sur les autres. Il s'agit non seulement d'y voir plus clair sur ce point, mais aussi de déterminer celles qu'il nous faudra contrôler au cours de l'étude de l'efficacité des dispositifs. Ce travail sert donc à la fois à mieux appréhender la difficulté scolaire et les différences de réussite, et à construire notre raisonnement concernant l'efficacité des moyens de remédiation en contrôlant mieux les variables à l'œuvre dans l'explication du fonctionnement des dispositifs et l'évaluation de leur efficacité.

Dans le second chapitre, nous ambitionnons de décrire le fonctionnement et les pratiques de recrutement du système global d'aide aux élèves. Celui-ci ne peut contribuer à réduire les différences de réussite s'il ne cible correctement les élèves qui doivent en bénéficier ou ne s'adapte pas aux besoins particuliers. Une certaine adéquation entre l'offre de remédiation et les difficultés constatées est nécessaire. Il convient de s'assurer que les enfants les moins en réussite sont effectivement ceux pris en charge, et que les choix opérés parmi les différentes options de réponse correspondent aux difficultés éprouvées. L'élaboration et la mise en correspondance des différents indicateurs recueillis nous permettent de mieux cerner

les caractéristiques des élèves pris en charge et les critères et modalités de répartition dans les dispositifs dédiés.

Enfin, puisque nous avons pour objectif principal d'enrichir la réflexion sur la politique de lutte contre la difficulté à l'école en apportant quelques éléments susceptibles d'optimiser sa prise en charge en France, il nous faut en mesurer les effets. Nous y consacrons la troisième et dernière partie de notre thèse. Nous tentons de déterminer dans quelle mesure les aides apportées sont efficaces, mais aussi de mesurer cette efficacité à l'aune des caractéristiques des écoliers et des dispositifs. Nous pouvons ainsi évaluer dans quelle mesure ces derniers contribuent à réduire la difficulté scolaire, dans l'optique d'un système scolaire plus équitable et performant. Nous repérons les facteurs contrariant ou favorisant l'efficacité du système d'aides et nous proposons quelques pistes de réflexion sur ce qu'il conviendrait d'améliorer ou de mettre en place pour favoriser la réussite des élèves les plus exposés...

Cette troisième partie confirme l'importance des déterminants sociodémographiques de la réussite scolaire contre lesquels l'école peine à lutter. L'insuffisance du pilotage d'un dispositif trop morcelé est patente. Même si, chacun de leur côté, les acteurs s'efforcent de respecter certaines modalités de fonctionnement afin d'apporter une réponse satisfaisante aux difficultés des élèves, cette prise en charge se fait en ordre dispersé et s'avère globalement d'une efficacité bien relative. Les moyens semblent parfois mal distribués et l'absence d'adéquation entre les spécificités des aides et des besoins s'avère préjudiciable. Pourtant, l'analyse plus individualisée des progressions met en évidence certaines réussites masquées par la considération globale des progrès et suggère qu'une meilleure prise en compte des facteurs favorables, liée à davantage de coordination des actions, pourrait conduire à des résultats plus satisfaisants.

PREMIÈRE PARTIE

* * * * *

CADRE THÉORIQUE

**La lutte contre la difficulté scolaire,
une addition de dispositifs
dont l'efficacité est contestée**

* * * * *

INTRODUCTION : Définition des concepts de d'étude

Il est d'usage de commencer toute recherche par une définition de son objet. Celle-ci s'appuie généralement sur une considération de l'acception des différents termes et sur l'usage qui en est fait de façon plus spécifique dans la littérature consacrée. Or étonnamment, si la production scientifique foisonne de recherches en la matière, il est difficile de trouver des définitions précises de l'échec ou la difficulté scolaire. Dans bien des cas, les auteurs annoncent une délimitation de l'objet qui s'oriente rapidement vers l'origine ou les causes du phénomène. Nulle part nous n'avons trouvé une définition claire, normée et faisant consensus du phénomène.

Dès ses premiers pas, ce travail fait donc face à une difficulté inattendue : comment observer, mesurer, appréhender l'évolution d'un processus, si tant est qu'il en soit un, que l'on peine à caractériser, définir et donc identifier ? Pourtant, si ce travail ne sera, tout au plus, qu'une petite contribution à un domaine d'étude déjà fort développé, pour lui permettre d'être d'une quelconque utilité, il est nécessaire de circonscrire son objet d'étude.

Pour nous aider, nous avons pu, malgré tout, faire appel aux travaux et réflexions de quelques auteurs ayant travaillé sur le sujet, ainsi qu'à quelques essais de catégorisation des représentations des personnels ou usagers en la matière. Nous nous sommes également replongés dans les débats ayant animé l'étude d'un phénomène parent : l'intelligence. A partir de ces quelques réflexions, nous avons formulé une définition qui ne sera peut-être guère consensuelle mais aura, nous l'espérons, au moins le mérite de délimiter un peu le champ d'investigation...

Dans un premier temps, il nous faut choisir de distinguer ou non les termes apparentés. A difficulté et échec scolaire, il faut sans doute en adjoindre quelques autres relevant du même champ lexical : citons rapidement les notions de "troubles des apprentissages", de "différences de réussite" et d'"inégalités scolaires"...

Certains pourraient considérer ces expressions comme synonymes. Il en va par exemple ainsi pour "troubles des apprentissages". De prime abord, en considérant séparément

le sens de chaque mot, on pourrait y voir quelque chose de l'ordre d'une simple gêne susceptible d'entraver les acquisitions en les rendant plus ou moins opaques. Dans les faits, il n'en est rien. La notion de troubles des apprentissages est devenue un concept précis essentiellement issu de la médecine et de la psychologie et ne fait pas l'unanimité dans sa définition. Une fois encore, les mots ont leur importance et la notion de "trouble" revêt une acception particulière dans les sciences cognitives. Il ne s'agit plus d'une simple "*perturbation dans l'accomplissement d'une fonction physique ou psychique*" comme l'indique le dictionnaire Larousse, mais d'une "maladie ou affection mentale qui perturbe les fonctions cognitives pouvant être assimilée à un handicap" indiquée dans les dernières nomenclatures, Manuel Statistique et Diagnostique des Troubles Mentaux – DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) ou la Classification Internationale des Maladies – CIM-10 (Ministère des affaires sociales et de la santé, 2015). Ce terme paraît inapproprié pour caractériser la difficulté scolaire dans son ensemble et surtout fait porter le phénomène sur le seul individu, excluant son environnement des problèmes constatés.

Les autres caractérisent de façon bien peu précise, l'ensemble de la population scolaire sous un vocable jugé peut-être moins péjoratif. Quand on parle de différences de réussite ou d'inégalité des résultats, on évoque à la fois les élèves les plus et les moins performants, sans caractériser un concept...

Reste à choisir de différencier ou non échec et difficulté. Nous considérerons que ces deux notions sont parentes, peuvent varier de part l'ampleur ou la durée du phénomène, de même que l'on distingue parfois difficulté et grande difficulté sans situer précisément la frontière entre les deux. Il convient simplement de rappeler que l'une peut entraîner l'autre et que l'on considère que la difficulté accompagne un processus, tandis que l'échec constitue une sorte de verdict qui en sanctionne la fin.

Contrairement à une difficulté qui ne permet pas de présager du résultat, un échec désigne l'impossibilité ou l'incapacité à mener une action donnée à son terme. L'échec scolaire ne peut donc exister qu'au moment de quitter l'école. Il faut alors, pour le définir, reconsidérer les objectifs de la scolarisation. Ils sont certes trop vastes, distincts et insuffisamment consensuels pour être tous rappelés ici. Un tel travail relèverait peut-être davantage du domaine de la philosophie ou des sciences politiques. Précisons, en un grossier résumé, qu'ils peuvent appartenir à différents champs comme :

- les apprentissages, le développement de la pensée ou des connaissances,
- le bien-être et l'épanouissement personnel,
- la vie en société : la socialisation, le développement de l'autonomie de la personne et du citoyen,
- le développement économique de la société dépendant de la qualité de la formation de ses acteurs, etc.

Quelle que soit la priorité affichée, l'échec, à notre sens, ne sera attesté que lorsqu'un des objectifs assignés n'a pas été atteint. Ne pourra être considéré en échec qu'un élève en fin de cursus, soit en voie de quitter le système éducatif, ce qui ne peut être le cas, sauf exception, en fin du premier degré. Nombre de dispositifs, ordinaires ou spécifiques, existent en effet à l'issue de ce dernier, y compris pour les élèves les plus en difficulté destinés à leur permettre de continuer de progresser dans leurs apprentissages.

Au cours de ce travail, il sera donc davantage question de difficulté, puisque l'on ne se situe pas en fin de processus, les enfants rencontrés ayant encore quelques années de scolarisation obligatoire devant eux.

Les textes officiels évoquent fréquemment la difficulté scolaire lorsqu'ils définissent ou réglementent les moyens mis en œuvre pour y remédier⁵. Les définitions se font un peu plus précises lorsque le phénomène prend une ampleur importante. Mais nous n'avons rencontré aucune définition "officielle". Dans un fascicule consacré au sujet, consultable à partir des ressources ministérielles en lignes (Société française de pédiatrie & Ministère de la santé et des sports, 2009), il est précisé que "Près de 20% des enfants présentent des difficultés scolaires. Les causes en sont multiples. Parmi elles, les troubles spécifiques des apprentissages sont souvent méconnus ; ils concerneraient au moins 5 à 6 % des enfants, soit un enfant par classe". Dans la suite du guide, une nomenclature très précise des troubles est

⁵ Cette association de termes apparaît par exemple à plusieurs reprises dans la "Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République", quatre fois par exemple pour les seules modifications du 8 juillet 2013 sans qu'aucune définition n'en soit donnée. Il en va de même dans les autres instructions officielles. Le ministère évoque d'ailleurs plus souvent la "lutte contre les inégalités" sans que ces dernières ne soient davantage définies.

fournie, avec leurs manifestations diverses, leurs origines, les sources scientifiques définissant le problème, mais... rien de plus sur la difficulté, les élèves composant les 14 ou 15% restant, les modalités de "sélection"...

Un rapport émanant cette fois du Haut Conseil de l'Évaluation de L'École (HCE), en délimite ainsi le champ : "En France, on appréhende la difficulté scolaire principalement par *les sorties sans qualification, immédiatement à la fin de l'école obligatoire ou un peu après. Aujourd'hui, les expertises internationales privilégient deux indicateurs de l'échec scolaire : les sorties sans qualification et les faibles performances à des épreuves standardisées. Nous retiendrons ces indicateurs dans le présent rapport*" (Hussenet et Santana, 2004). On remarque que ne s'y différencient pas les termes difficulté et échec, utilisés alternativement pour désigner le même objet d'étude. Les sorties sans qualification ne concernant pas en principe les enfants d'âge élémentaire, les épreuves d'évaluation constituent-elles un élément de définition valable de la notion ? Si c'est le cas, une telle démarche ne sera pas exempte de reproches, nous y reviendrons rapidement. C'est en tout cas la thèse défendue par Philippe Perrenoud qui considère que, à travers ses procédures d'évaluation, l'école choisit et transforme inégalités de réussite en difficultés puis en échec scolaire. Il considère que l'école "*participe à divers titres à la fabrication de l'échec : par la simple mise en évidence, mais aussi par la dramatisation, l'accentuation, la déformation des inégalités réelles de maîtrise du curriculum*" (Perrenoud, 1992).

On considérerait donc en difficulté scolaire un enfant mal classé à l'aune d'évaluations standardisées. Peu importe qu'il ait ou non acquis un pourcentage élevé des notions et compétences enseignées, que l'écart avec ses condisciples soit conséquent ou non et même qu'il ait ou non acquis les compétences les plus importantes... C'est sa situation dans la population qui permet de poser le diagnostic. On rejoint là les réflexions touchant au concept de "constance macabre" d'André Antibé (Antibi, 2003) ou d'Effet Posthumus (De Landsheere, 1980). Mais même en s'écartant de ces problèmes de docimologie, les simples choix concernant les thèmes évalués et le moment de l'évaluation des différents apprentissages font que la définition de la difficulté en termes de résultats scolaires réaffirme la place du système dans la création d'un phénomène qui n'en est pas beaucoup mieux défini pour autant. A partir de quand l'enfant est-il considéré comme un élève en difficulté ? Faut-il réfléchir en termes de pourcentages d'écart-type le séparant de la moyenne - et dans ce cas, de

quelle moyenne ? Doit-on plutôt considérer un âge moyen d'acquisition et réfléchir en termes de retard dans les apprentissages ?

De telles questions ont également existé en psychologie concernant le concept d'intelligence, dont, aujourd'hui encore, aucune définition n'est admise par tous. Lorsqu'avec le docteur Simon, Binet a construit son test (Binet et Simon, 2004), il n'a pas davantage défini l'objet de ses mesures que par la célèbre boutade "*l'intelligence, c'est ce que mesurent mes tests*". La notion de quotient intellectuel (QI), apparue quelques années après, donnait de la mesure une appréciation en termes de retard ou d'avance puisqu'on établissait le rapport entre l'âge mental, estimé d'après ces évaluations et l'âge réel de l'enfant. Lorsque Wechsler a élaboré ses différents outils⁶, il a changé de conception pour comparer l'individu à sa population de référence à travers sa situation dans une courbe normalisée des performances. Mais au moins les échelles construites ont-elles permis de borner les scores et de situer la normalité à grand renfort d'écart-types, donc de façon parfaitement arbitraire. Pour ce qui nous concerne, aucun intervalle n'est fourni dans les recherches ou textes réglementaires pour délimiter le phénomène.

Il existe pourtant en France différents dispositifs de lutte contre la difficulté scolaire. C'est donc que celle-ci est bien répertoriée. Patrice Birbandt, évoque par exemple "*des difficultés d'apprentissage repérées, mesurées puis comparées [qui] conduisent à certaines décisions, envers l'élève concerné : du "devoir à revoir" à l'orientation en structure spécialisée en passant par l'aide et le soutien, voire le redoublement (ou le maintien)*" (Birbandt, 2009).

Certes, l'orientation vers des structures dites d'intégration ou d'inclusion, donc destinées à la gestion du handicap, correspond à des critères bien définis, appréciés par une commission, souvent la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). Celle-ci statue en fonction de données médicales, psychologiques, sociales, parfois recueillies à l'aide de test (WISC-4) et dans le cadre de protocoles relativement normalisés, les fameux "*Guides d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation*" (GEVA-Sco) que nous détaillerons dans un chapitre ultérieur. Il est

⁶ "Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WIPPSI)", "Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)" et "Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)" sont les trois tests de Wechsler respectivement destinés aux enfants d'âge préscolaire, à ceux de 6 à 16 ans et aux adultes. Le WISC est le plus utilisé par les psychologues scolaires. Sa 5^e révision vient de paraître en version française (Wechsler, 2016).

donc possible de définir assez précisément les critères de recrutement et donc le profil des enfants concernés par de telles structures, à l'aide notamment des classifications des maladies, troubles ou handicaps faisant référence, tel le DSM-V. Il n'en va pas de même pour la difficulté scolaire. Le choix du recours aux procédures d'aide et de remédiation ne s'appuie pas sur des données objectivables à l'aide d'outils la décrivant précisément. De plus, hormis la Commission Départementale d'Orientation (CDO), qui décide d'une éventuelle orientation en enseignement adapté - Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) ou Établissement Régional d'Enseignement Adapté (EREA) - à l'issue de la scolarité élémentaire, les choix des dispositifs à mettre en place relèvent de la proposition des équipes enseignantes, de la demande et parfois de l'accord des familles. Aucune instance n'est sollicitée lorsqu'il s'agit par exemple de faire appel au Réseau d'Aides Spécialisées (RASSED), de proposer une participation aux Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) ou aux stages de remise à niveau, d'élaborer un projet d'aide, un Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) ou d'entreprendre une démarche vers une structure médico-sociale, un orthophoniste ou tout autre praticien libéral. Seuls les redoublements peuvent parfois nécessiter la rédaction d'un dossier et la constitution d'une commission de maintien. Mais là encore, les conditions d'accord ou de refus se font sur des critères qui restent opaques et les avis ne sont souvent que consultatifs.

Dès lors, la difficulté scolaire n'est l'objet d'aucune tentative de définition institutionnelle précise. Sur le terrain, les acteurs peuvent s'appuyer sur les livrets de compétences et la validation des différents paliers du socle pour proposer des aides, mais aucun cadre précis n'est réellement défini.

Lorsque des recherches et comparaisons internationales sont proposées, il semble nécessaire d'obtenir une certaine homogénéité dans la description des phénomènes étudiés. PIRLS et PISA éludent la difficulté en travaillant sur des résultats aux épreuves d'évaluations construites pour l'occasion et en comparant des moyennes ou des fractions homogènes de la population en termes de quantiles, souvent de percentiles.

Mais c'est bien par le recours aux dispositifs d'aide que les auteurs du Centre pour la recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) définissent la difficulté. Lorsqu'ils se proposent de fournir des indicateurs statistiques relatifs aux "élèves qui ont du mal à accéder au programme scolaire normal", ils choisissent d'en étudier trois catégories : "Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux" qui "*qualifient d'une*

façon générale les élèves pour lesquels les pays allouent des ressources supplémentaires pour *leur permettre d'accéder plus efficacement aux programmes scolaires*" (Centre pour la recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI), 2005). En effet, ils se refusent à reprendre la notion d'"élève à besoins éducatifs particuliers" utilisée dans leurs précédentes publications et qui ne recouvre pas la même réalité dans les différents pays pris en compte et choisissent de recourir à ces trois catégories. Dans notre travail, c'est essentiellement la seconde qui nous intéresse. On y trouve une définition un peu plus précise dans la suite de cette publication. Elle concerne, nous dit-on, "les élèves présentant des troubles du comportement ou des troubles affectifs, ou des difficultés spécifiques d'apprentissage. On considère que le besoin éducatif résulte principalement de problèmes d'interactions entre l'élève et l'environnement éducatif" (CERI, op. cit.).

Mais définir la difficulté par le recours aux ressources allouées pour la combattre nous semble peu satisfaisant : un tel choix revient à décider que les acteurs et usagers ayant fait le choix d'utiliser de telles ressources ont eux-mêmes une idée précise et commune du public éligible.

On pourrait certes penser que suite à leur pratique ou à leur formation initiale et continue, les enseignants partagent une même culture et s'entendent de façon plus ou moins tacite sur la signification du terme, la nature de ses manifestations et le seuil au delà duquel l'ampleur du phénomène nécessite la mise en place de mesures spécifiques. Mais même en émettant une telle hypothèse, cette connaissance sera-t-elle partagée par leurs différents partenaires ou par les parents des élèves concernés ?

Divers travaux ont été menés à ce sujet. Parmi ceux-ci, nous pourrions citer ceux de l'équipe composée de Caroline Desombre, Gérald Delelis, Marc Lachal, Eugène Urban, Louis Roye, Françoise Gaillet et Laura Antoine. Ces auteurs ont analysé les définitions données de la difficulté et de la grande difficulté scolaires par différents professionnels, en exercice ou en formation, occupant diverses places dans l'école (enseignants, psychologues scolaires, enseignants spécialisés), des parents et des élèves. "Chacun peut spontanément donner une conception du « bon élève » et du « mauvais élève », raccourcis de « élève en réussite » et de « élève en difficulté scolaire ». Cette représentation sociale ne se cantonne pas aux facilités ou aux difficultés d'apprentissage ; elle fait également référence à des caractéristiques de personnalité, à des styles relationnels, à des comportements, etc. Ce sont ces représentations,

et plus précisément les stéréotypes de la difficulté scolaire". Ils ont constaté une certaine hétérogénéité dans les réponses en fonction de la place occupée, certes mais aussi entre les individus. "La catégorie « élèves en difficulté » - nous précisent-ils - est néanmoins une catégorie dont les limites sont mal définies et qui sont circonscrites par les normes du système éducatif. C'est en effet l'école qui désigne les élèves en réussite et les élèves en difficulté en fonction des exigences posées. De fait, les frontières de la difficulté scolaire sont dépendantes des enseignants qui l'évaluent et de leurs perceptions du « bon élève » et du « mauvais élève ». Les diverses conceptions de la difficulté scolaire ainsi que les différentes méthodologies utilisées pour sélectionner les élèves en difficulté témoignent de ce manque d'unité dans la définition." (Desombre et al., 2008).

Un travail semblable a été proposé par la DEPP et l'équipe de Chi-Lan Do mais portant cette fois uniquement sur les représentations des enseignants concernant la grande difficulté. Il confirme le diagnostique et ne nous permet pas de proposer une définition précise reposant sur les conceptions des acteurs. S'il existe une certaine uniformité dans les points de vue, les termes utilisés et les manifestations considérées restent multiples et divergent quelque peu selon les niveaux d'enseignement. "A l'image de la complexité du phénomène, les définitions « spontanées » de la grande difficulté scolaire sont rarement univoques. Les enseignants du premier et second degrés la définissent à l'aide de mots ou concepts qui correspondent à des profils de difficultés propres au niveau d'âge de leur public d'élèves, aux contenus d'apprentissages que ces derniers sont tenus de maîtriser" indiquent les chercheurs. Si cela peut s'entendre, il n'en va pas moins que les définitions spontanées font appel à des conceptions largement distinctes. Malgré tout lorsque ces auteurs regroupent les propos en grandes catégories, se dégagent quelques grandes lignes de représentations. Respectivement 43,5% des enseignants des écoles et 35,5% de leurs collègues de collèges définissent la grande difficulté scolaire par "l'incapacité de l'élève à suivre la classe". Dans des proportions comparables quel que soit le lieu d'enseignement (26,9 et 24,3%), ils évoquent des "compétences de base non acquises", les maîtres du premier degré complétant leur définition par des "manques" et des "difficultés de compréhension" (12,2% et 9,6%), le regroupement de ces deux attributs étant cité par 35,5% des professeurs de collège. 3,9 à 5,4 % seulement des professionnels évoquent "l'influence conjuguée de plusieurs facteurs, notamment environnementaux" (Do et Alluin, 2007).

Sans surprise, ces définitions spontanées varient en fonction du niveau d'enseignement, un maître de CP ayant une vision des choses quelque peu différente de celle d'un de ses collègues exerçant dans les dernières années du collège ainsi que de la discipline enseignée.

Pour notre part, nous considérons que la difficulté scolaire constitue un processus normal d'apprentissage, touchant donc tout enfant fréquentant l'école, aucun apprenant n'étant doté de "science infuse". Ce n'est que lorsqu'elle entrave le bon déroulement de la scolarité qu'elle deviendra objet de notre étude. A ce titre, nous en donnerons la définition suivante :

Est considérée comme difficulté scolaire, l'irruption d'une problématique qui, faute de pouvoir être dépassée et transformée en apprentissage par l'enfant, perdure et constitue un obstacle à la progression dans le cadre de son environnement scolaire et familial.

Cette problématique peut être de plusieurs ordres, notamment :

- **Comportemental, comme l'inhibition ou l'agressivité, l'agitation.**
- **Social tel que le respect des règles la vie en collectivité, le rapport aux autres.**
- **Cognitif, donc concernant l'acquisition des connaissances déclaratives et procédurales, la compréhension, la mémorisation... Ces difficultés étant parfois regroupées sous le vocable "difficultés d'apprentissage".**
- **Affectif, se traduisant par l'intérêt, les pulsions épistémophiliques...**
- **Psycho-affectif, soit l'estime de soi, les peurs, etc.**

C'est donc son ampleur et sa persistance qui nous amènera à l'étudier à l'aune des résultats obtenus aux évaluations ou des déclarations des différents acteurs. Nous ferons ainsi un choix semblable à celui de bien d'autres études parmi lesquelles le programme PISA de l'OCDE ou l'enquête PIRLS de l'IAE. Il conviendra cependant de rester conscient du rôle joué par l'institution elle-même dans la construction du phénomène.

Il nous faudra donc considérer les enfants "les plus en difficulté" sans pouvoir affirmer qu'ils le sont de façon pérenne ni que leurs condisciples ne connaissent aucun problème au cours de leur scolarité ni même que les critères d'évaluation choisis sont les plus pertinents.

Ainsi, la notion de difficulté scolaire ne résultera que de la comparaison et de la hiérarchisation des enfants en fonction de leurs résultats et de la construction a posteriori d'indices basés sur les fréquences ou les moyennes et les écarts types.

A ce titre, nous retiendrons principalement les résultats aux différentes épreuves proposées, le recours au redoublement ou aux différentes aides, les appréciations des enseignants dans les demandes adressées aux RASED, voire les estimations des élèves eux-mêmes, comme indicateurs de la difficulté.

CHAPITRE 1. UNE BIEN LONGUE PRISE DE CONSCIENCE

Introduction

"C'est seulement en étudiant avec soin le passé que nous pourrions arriver à anticiper l'avenir et à comprendre le présent, et que, par suite, une histoire de l'enseignement est la meilleure des écoles pédagogiques."

(Émile Durkheim, 1938, p. 16)

Afin de mieux comprendre le déploiement actuel des dispositifs de remédiation contre la difficulté scolaire, nous proposons dans ce premier chapitre de suivre la recommandation d'Émile Durkheim et de revenir sur l'histoire de la prise en considération de la difficulté scolaire, de l'élaboration et de la mise en œuvre de moyens susceptibles d'y remédier. Ce faisant, nous soulignons la lenteur et la complexité d'un processus de reconnaissance qui s'inscrit sur plusieurs décennies voire plusieurs siècles. Cette histoire, qui n'est pas sans heurt, fait écho à l'enchevêtrement actuel des dispositifs de remédiation, héritiers de ces nombreux attermoissements ou remises en questions.

Nous constaterons dans un premier temps que la difficulté d'acquérir ou de construire des connaissances constitue, chez différents philosophes ou penseurs, un objet de recherche régulièrement investi. Pour autant, jusqu'au XVIII^{ème} siècle, leur propos concerne essentiellement l'optimisation de la formation dispensée à de jeunes apprenants considérés individuellement. Le discours change au XIX^{ème} siècle (section 2). Les travaux des philosophes des lumières et la Révolution française ont permis de concevoir l'intérêt d'une population instruite pour le développement du pays. L'essor de la scolarisation entraîne une réflexion et une législation portant sur la scolarisation de masse, tandis que l'on s'intéresse enfin de plus près à l'instruction de ceux qui, de part leurs caractéristiques physiologiques et intellectuelles, en sont exclus. Au cours du XX^{ème} siècle (section 3), on s'attache à détecter les populations "à risque" et à lutter contre des difficultés que l'on perçoit d'abord comme étant d'origine individuelle, avant que l'avènement de l'école unique et la suppression des filières ne permettent aux sociologues d'en constater le caractère socialement typé. Un imposant

arsenal législatif va alors être déployé pour lutter contre l'échec scolaire. Nous présenterons les fondements de ces mesures (section 4), qui visent à répondre aux besoins spécifiques d'enfants en difficulté, tout en améliorant leur intégration scolaire. Nous soulignerons la multiplicité de dispositifs que les pouvoirs publics ont additionnés ou remplacés sans évaluation systématique préalable ni cohérence apparente. Ce n'est alors pas tant la faiblesse des moyens dédiés, que le défaut de coordination des dispositifs mis en œuvre, qui apparaît dommageable.

1. *Travaux précurseurs sur les difficultés d'apprentissage*

Nous qualifions de "précurseurs" les premiers travaux que nous avons référencés, en ce sens qu'ils abordent la question de l'acquisition et de la transmission de connaissances, sans toutefois traiter directement du problème de la difficulté de l'apprentissage. D'ailleurs, l'enjeu de ce dernier – la formation de l'esprit en l'occurrence – ne comporte alors pas encore d'objectif prédéfini, contraint par un programme ou un éventuel examen terminal. Or, sans thermomètre, il n'y a pas de fièvre. Si l'on parle d'échec, c'est d'abord celui de la méthode, d'où la réflexion axée sur la pratique et la relation. Il faudra attendre le processus de démocratisation de l'école pour que les premières évaluations des acquis scolaires soient instaurées, et la difficulté mise en évidence. En amont, les enfants en échec, ou "rétifs", sont mis à l'écart.

1.1. Avant la Révolution : un échec scolaire inexistant

La préoccupation première de ceux qui s'intéressent à l'éducation des jeunes enfants, concerne la transmission du savoir dans le cadre d'une relation dyadique maître-élève. La question de l'échec scolaire n'est pas posée – on ne se situe d'ailleurs pas dans un cadre "scolaire" – mais la difficulté est néanmoins présente, considérée comme inhérente au fait même d'apprendre. Pour la dépasser, les "précurseurs" que nous évoquerons ci-après nous donnent déjà quelques pistes, parfois étonnantes d'actualité. Il s'agit tout d'abord, de toujours considérer la singularité de l'apprenant et de s'y adapter, avant de guider le raisonnement de l'enfant afin de l'amener, en dépassant les éventuels obstacles, à construire lui-même de nouvelles connaissances.

Ainsi, dès l'antiquité, dans le "Ménon", Socrate appuie la démonstration de ses théories de la maïeutique et de la réminiscence sur ce qui pourrait ressembler à une première mise en œuvre du concept de médiation auprès d'un apprenant, en l'occurrence Lyncée, un esclave ignorant a priori des choses de la géométrie. Si celui-ci bénéficie d'une aide extérieure, c'est par lui-même qu'il (re)trouve la solution au problème, l'acte éducatif consistant alors à faire surgir chez l'élève le savoir qui y sommeille. Sont alors naturellement

écartées les difficultés d'assimilation – de compréhension et de mémorisation – que l'on retrouve parfois face à un savoir simplement transmis (Platon, 1999).

De même, au Moyen Âge, François Rabelais énonce ses idées pour dépasser les obstacles à l'apprentissage, s'appuyant sur un préceptorat prenant soin d'inclure dans ses principes les particularités de l'enseigné (Rabelais, 1835). Il ne se prive pas au passage d'écorner, lorsqu'il expose les théories destinées à parfaire l'éducation de Gargantua, les institutions rendant les "escholiers" passifs, pédants et sans libre arbitre. Il préfère à l'enseignement magistral lié aux rudes méthodes visant l'encyclopédisme mais niant l'altérité, une volonté d'accompagner l'élève dans ses recherches, d'exciter sa curiosité et sa réflexion personnelle, considérant que, comme l'indique si bien Ponocrates, maître de Gargantua, "nature ne endure mutations soubdaines sans grande violence" (p. 26).

On retrouvera de telles préoccupations chez Jean-Jacques Rousseau quand, dans l'"Émile", il décrit de semblables conceptions de l'enseignement, qui reste individuel (Rousseau, 1835). Ce traité d'éducation de l'adulte en devenir fait l'apologie d'une découverte du monde naturelle et non livresque. A "*l'âge de la nature*", soit peu ou prou l'âge actuel de la scolarité primaire, l'auteur privilégie à "*un acquis de facile étalage et qu'on puisse montrer comme on veut*" (p. 492), un apprentissage in situ respectueux des aspirations de l'enfant, lui permettant de cultiver ses qualités d'observation, d'analyse, de déduction et d'inférence, soit d'expérimentation.

Lyncée, Gargantua, Émile, éprouvent tous à un moment donné des difficultés : il faut l'intervention de Socrate pour que l'esclave dépasse ses idées premières, que le problème soit bien circonscrit et qu'advienne l'idée d'utiliser les diagonales pour construire un carré dont la surface sera le double de celle du carré initial. De la même façon, Gargantua semble bien démuni lorsqu'il ne peut que réciter une somme de connaissances, devenues soudain bien inutiles faute d'avoir été réellement intégrées. Rousseau, quant à lui, préfère écarter les obstacles que pourrait rencontrer Émile, considérant que l'art de l'éducateur consiste à créer les conditions propices à l'éducation. La difficulté n'est donc pas absente, mais considérée au contraire comme inhérente à l'apprentissage qui doit permettre de la dépasser quand il est correctement conçu.

On pourrait multiplier ainsi les exemples de penseurs et philosophes ayant exposé au fil de l'histoire leurs vues sur la transmission des connaissances et la formation de l'esprit humain. Force est de reconnaître que les modalités de transmission des connaissances restent leur préoccupation première, et que l'enseignement qu'ils décrivent relève essentiellement du préceptorat. Il n'est pas encore, à leur époque, question de normes, de programmes annuels d'enseignement, pas plus que d'éducation de masse. La question de l'échec scolaire n'est donc pas posée. En revanche, parce qu'ils soulignent l'importance de considérer l'apprenant en tenant compte de sa singularité, ces travaux seront repris plus tard par les professionnels pour qui la lutte contre les difficultés scolaires passe par l'individualisation des apprentissages. On retrouvera chez certains éducateurs, soucieux d'établir une relation d'apprentissage construite à partir du niveau d'acquisitions et des représentations de leurs élèves, les préoccupations d'auteurs du moyen âge ou de la renaissance désireux d'accompagner leur disciple sur les chemins du savoir.

Comment, par exemple, ne pas faire le rapprochement entre les écrits de Rousseau ou l'expression de la nécessaire dialectique théorie-pratique kantienne et la méthodologie d'enseignement scientifique développée sous le nom de "la main à la pâte" ? Ce programme éducatif de Georges Charpak, qui lui a été inspiré de "hands on", semblable expérience découverte par le prix Nobel de physique dans les quartiers populaires de Chicago, privilégie l'observation et l'expérimentation des jeunes apprenants pour expliquer des phénomènes constatés quotidiennement dans leur vie d'enfants, d'écoliers (Charpak, 1998). L'art du questionnement, l'émission d'hypothèses, la démarche d'investigation et de vérification, prennent une place prépondérante au détriment de notions scientifiques qui seraient "imposées" à l'élève. On est proche des préoccupations de Rousseau (Op. cit.) qui, soucieux d'éviter l'ennui des jeunes enfants conduisant à ce qu'"au bout de quelques minutes leur attention se lasse, [qu']ils n'écoutent plus ce qu'un obstiné questionneur leur demande et ne répondent plus qu'au hasard" (p. 197), s'émerveille de constater que l'enfant a construit un savoir utilisable, lui permettant par exemple de situer son cerf-volant en analysant la position de son ombre par rapport au soleil, démontrant ainsi qu'il ne s'est pas contenté "*d'accumuler sans choix, sans discernement, cent fatras dans sa mémoire*" (p. 167).

Cette relation et l'attention particulière accordée au disciple par son maître, à l'élève par son précepteur, l'adaptation systématique des pratiques des seconds aux réactions des

premiers peuvent aussi expliquer, du moins pour partie, l'essor fort tardif du concept de difficulté scolaire. Si la réflexion portant sur les méthodes, supports ou techniques éducatives constitue un thème redondant de la littérature, cette notion telle que nous la développerons au cours de cette thèse ne sera questionnée que plus récemment. C'est d'autant plus vrai que les conséquences sociales d'une imparfaite instruction liée à des difficultés d'apprentissage seront longtemps relativement inexistantes ou, du moins, moins prédictives de la réussite sociale de l'individu.

1.2. L'isolement des enfants rétifs

Jusqu'à la révolution de 1789, les rares prises en considération du fonctionnement cognitif concernent des enfants étiquetés comme handicapés, dont le comportement dérange. Lorsqu'ils ne sont pas utilisés comme source de revenus via la mendicité, ils sont placés dans les hospices en compagnie de déments, d'indigents, afin que soit préservé l'ordre public. Diverses expériences à visée curative, à défaut d'être, dans un premier temps, pédagogiques, sont tentées : machine à centrifuger pour réorganiser les pensées, chocs émotionnels... La douleur à laquelle on prête des vertus curatives est parfois recherchée. Mais seul l'individu fait l'objet d'essais "thérapeutiques". Ni la difficulté ni l'échec scolaire ne sont questionnés en temps que tels. Malgré tout, certains précurseurs émettent déjà quelques idées, lors de traités sur l'éducation permettant d'optimiser l'instruction des enfants "rétifs" dont ils s'opposent à l'isolement, à la marginalisation. Car tout enfant, quels que soient son sexe, son milieu ou ses aptitudes, doit être considéré comme capable d'apprendre. Pour les enfants les plus en difficulté, une approche médico-pédagogique peut, selon Thomas Willis, être envisagée.

Environ un siècle après Rabelais, en 1632, Comenius, dans sa "didactica magna", combat l'idée que seuls certains peuvent accéder au savoir (Comenius, 1632). "Tous les enfants, les garçons et les filles, ceux des riches et des pauvres, des nobles et des roturiers, des grandes cités et des petites villes, des villages et des hameaux, doivent être admis dans les écoles, sur un pied d'égalité" (p. 56). Il plaide à la fois pour une démocratisation de l'enseignement à travers, par exemple, la reconnaissance des capacités intellectuelles des femmes qu'il considère, souvent contre son temps, égales à celles des hommes, et promeut une éducation centrée sur l'intérêt et la participation de l'élève, utilisant entre autres le jeu ou

l'iconographie et plus généralement les sens. Reprenant l'image aristotélicienne de la table rase, il considère que l'enfant naît vierge de toute connaissance, mais prêt à tout apprendre et qu'il appartient à ses maîtres de le mettre en condition de le faire. On retrouve également chez cet auteur l'idée d'une éducation tout au long de l'existence, la vie constituant la meilleure des écoles. "Tout doit être enseigné à tout le monde, sans distinction de richesse, de religion ou de sexe" (Chapitre 5-4). Tout ceci découle du concept de "pansophia", soit de "sagesse universelle" qu'il développe et qu'il juge nécessaire au développement et à la pacification de la société d'alors. C'est donc tout naturellement qu'il devient l'un des premiers auteurs à évoquer la prise en charge particulière des élèves en difficulté pour lesquels il imagine la notion de tutorat : *"le fait qu'il y ait des intelligences naturellement faibles et bornées n'est pas un obstacle, mais au contraire une obligation urgente de cultiver tous les esprits. Car plus un enfant est intellectuellement faible et stupide, plus il a besoin de secours pour se libérer de sa stupidité et se guérir de sa faiblesse. Il n'est pas possible de trouver un esprit si disgracié que la culture ne parvienne, peu à peu, à améliorer. [...] Quand les esprits sont jeunes, on peut plus facilement remédier à leurs excès et à leurs déficiences. [...] Il faut, dans les régiments du savoir, mêler les esprits lents et rapides, les obtus et les éveillés, les têtus et les dociles ; et aussi longtemps qu'ils auront besoin d'être guidés, ils seront guidés par les mêmes règles et les mêmes exemples. [...] Mêler les esprits implique non seulement qu'ils soient réunis dans la même salle de classe, mais encore qu'ils se prêtent une aide mutuelle"*.

Quoique plusieurs fois centenaires, ces quelques phrases introduisent plusieurs problématiques actuelles de la lutte contre la difficulté scolaire : la notion d'éducabilité que l'on retrouvera par exemple développée par Philippe Mérieux, les bienfaits de l'intégration, l'idée du recours au tutorat et à la différenciation pédagogique pour gérer l'hétérogénéité...

A la même époque, un médecin anglais, Thomas Willis, à qui l'on doit entre autres le terme "neurologie", évoque la possibilité d'une origine acquise ou innée de "l'imbécillité" et surtout la possibilité d'une progression de ces enfants qui doivent par conséquent être accompagnés et non mis de côté (Willis, 1672). Il s'agit donc de remédier à une difficulté scolaire – même "grande" – et non se satisfaire du constat d'un échec conduisant à la marginalisation de l'enfant. Supposer qu'une construction de la pensée puisse suivre une évolution pathologique en lien avec l'environnement éducatif d'une part, et faire l'objet d'une remédiation d'autre part, amène à considérer le rôle de l'éducation dans son traitement.

L'auteur franchit ce pas quand il écrit : *"en ce qui concerne cette maladie, l'imbécillité, qu'elle soit d'origine congénitale ou bien acquise - sauf s'il s'agit d'une aliénation totale ou que l'enfant est idiot au point de ne rien pouvoir apprendre du tout - on peut tenter de la soigner et il arrive qu'elle rétrocede. Mais ce traitement doit être l'œuvre conjuguée d'un médecin et d'un maître d'école pour que l'intelligence des enfants ainsi atteints puisse être redressée et qu'ils soient au moins menés jusqu'à l'âge de la raison dans une certaine mesure et qu'on les arrache ainsi au nombre des brutes"* (in Gineste, 1975, p. 66-67). Willis envisage donc l'intervention conjointe de la médecine et de la pédagogie pour répondre à des difficultés particulières, posant implicitement comme Comenius, l'idée d'éducabilité et d'ajustement des pratiques éducatives aux difficultés d'acquisitions. La population à laquelle il s'adresse est alors cependant très marginalisée et l'on est encore loin de la différenciation pédagogique s'adressant à dix ou quinze pour cent d'élèves en difficulté, mais ses réflexions vont faire école. Ainsi, par la suite, on assistera régulièrement à une dialectique médico-pédagogique dans le traitement de l'échec scolaire.

Si ces premières réflexions inspireront par la suite bien d'autres auteurs, cette prise de conscience reste encore bien isolée. On questionne parfois l'acte d'enseigner, mais en l'absence de massification de l'enseignement, la lutte contre les difficultés d'apprentissages voire même contre l'illettrisme ou l'absence d'instruction reste une préoccupation marginale, qui plus est lorsqu'elle touche des enfants dont le niveau de compréhension interroge le milieu médical. Il faut attendre le XVIII^e siècle pour constater vraiment, à l'échelle nationale, ce que Françoise Mayeur décrit comme *"l'irruption de l'enfant comme individu au sein de la famille [...], dont l'éducation et l'entretien coûtent cher"* (Mayeur, 2004). Reprenant les propos de Philippe Ariès, elle précise que les parents cessent alors de *"considérer leur descendance comme de petits êtres indifférenciés, tenant un peu de l'animal et appelés à accéder de manière seulement progressive à la pleine dignité humaine"* (Ariès, 2004). Leur rôle d'accompagnants dans le processus de maturation s'affirme. L'éducation devient une préoccupation familiale et sociétale. Son insuffisance commence à être perçue comme problématique. A défaut de prendre en compte des enfants aux besoins éducatifs particuliers, on va déjà s'attacher à la scolarisation de leurs camarades dont la réalité elle-même n'a encore rien d'une évidence. Rien d'étonnant alors à ce que le débat mette quelque peu de côté les préoccupations purement didactiques après la révolution française. Parallèlement à l'avènement de la première république, se développe l'idée que le droit au suffrage implique

le fait que les citoyens doivent être éclairés pour pouvoir voter sans être victimes de différentes pressions démagogiques ou religieuses. L'école est perçue comme un rempart contre le despotisme. L'ambition devient alors le partage de la scolarité, le principal obstacle perçu à l'instruction universelle n'étant pas tant la qualité de celle-ci que le fait qu'elle soit réservée à une élite.

1.3. Démocratisation de l'école et premières appréciations des acquis scolaires

La massification de l'enseignement, les Lois Ferry qui fondent une école ouverte à tous, vont en modifier progressivement mais profondément l'organisation. Devant l'afflux d'écoliers, des divisions et des classes sont créées, qui réunissent des enfants de niveau – sinon d'âge – homogène, afin de faciliter leur instruction en dépit de leur nombre. Cette évolution rend nécessaire l'évaluation des connaissances et partant, la détection de l'échec scolaire.

Un mouvement presque continu d'augmentation des taux de scolarisation va marquer la période séparant la constitution du 3-4 septembre 1791 – instaurant le principe d'une "*instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes*"⁷ – puis le projet de loi de Talleyrand (Talleyrand-Périgord, 1791) ou les rapports de Condorcet (Condorcet, 1792) devant l'Assemblée nationale constituante, des lois dites Jules Ferry du 16 juin 1881 (gratuité)⁸ et du 28 mars 1882 (obligation et laïcité). L'article 4 de cette dernière⁹ précise que "*l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus*"¹⁰. La finalité politique sous-jacente est de permettre "à la classe moyenne émergente

⁷ Constitution du 3 septembre 1791, in Bacqua de Labarthe (1858), p. 966.

⁸ *Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques*, publiée au journal officiel du 17 juin 1881, disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid101181/loi-etablissant-la-gratuite-absolue-de-l-enseignement-primaire-dans-les-ecoles-publiques-du-16-juin-1881.html&xtmc=brevet&xtnp=4&xtr=56>.

⁹ *Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire*, publiée au journal officiel du 29 mars 1882, article 4, disponible sur <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf>.

¹⁰ Pour approfondir le sujet, on pourra se reporter à l'ouvrage de Françoise Mayeur, "Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France", 2004, Op. Cit.

de bouleverser les hiérarchies sociales fondées sur la naissance et l'argent en vue notamment de l'accès à des fonctions placées sous la responsabilité de l'état" (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, p. 17). Mais pendant cette période, la réflexion pédagogique et politique va concerner l'enseignement de masse et porter sur les conditions matérielles idéales, les moyens de toucher le plus large public possible, ou la pédagogie à adopter face à de grands groupes d'élèves. Les textes ou projets de lois foisonnent¹¹. Mais les instructions concernant les contenus restent dans un premier temps sommaires. "*Nous l'avons souvent répété et les bons maîtres le savent comme nous, l'objectif de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières qu'il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer*", explique Jules Ferry dans les instructions officielles de 1882 (Ferry, 1882). Mais derrière la louable intention d'imposer le partage d'une frange "indispensable" du savoir, qui n'est pas sans rappeler ce que l'on appelle désormais le "socle commun", se cache la réalité d'alors : c'est le trop faible taux de scolarisation qui perturbe le partage du patrimoine culturel. Ainsi, dans ce texte de la fin du XIX^e siècle, les termes utilisés par le ministre montrent que la lutte contre l'imparfaite instruction des Français passe par une recherche d'un meilleur partage de l'offre éducative. Les difficultés d'apprentissage ne sont pas alors conçues comme un frein possible à la diffusion du savoir. Il n'est pas encore d'actualité de réfléchir aux mesures ou dispositifs spécifiques pour réduire l'échec scolaire. N'est pas envisagée la question du devenir, voire de la mise au banc des élèves qui, malgré l'absence de "permission", resteront ignorants de ces connaissances dont l'influence sur l'épanouissement individuel est désormais clairement affirmée.

Entre temps, en 1833, est promulguée la fameuse "Loi Guizot" dont l'objet consiste entre autres à définir les missions de l'école primaire élémentaire, mais sans réellement réglementer son fonctionnement. Jean-Michel Chapoulie rapporte par exemple, qu'"en 1833, aucune « organisation pédagogique » – le mode de regroupement des élèves par division dans l'école, la répartition du temps scolaire entre les différentes activités, la progression des apprentissages des différentes matières – ne fut inscrite dans la loi Guizot qui se borne à énumérer une liste de matières" (Chaloupie, 2005, introduction). L'école va progressivement s'organiser au cours du XIX^e siècle, notamment dans sa seconde moitié. En 1853, Michel Charbonneau propose une répartition des contenus d'enseignement (Charbonneau, 1882). En

¹¹ Beaucoup sont repris dans l'ouvrage de Léon Bérard (Bérard, 1982)

1868, l'organisation pédagogique d'Octave Gréard, directeur de l'enseignement primaire dans le département de la Seine, va avancer l'idée de groupements par niveaux ou par âge, la notion de "classes" succédant peu à peu à celle de "divisions" et de "cours" (Gréard, 1868). Une certaine homogénéité dans la ventilation est recherchée, le groupe conduisant à la fréquentation d'un même local et d'un même maître envisageant les mêmes contenus d'enseignements, bien que différents cours puissent coexister dans une même salle. La promotion n'y est pas automatique, loin s'en faut. Les enfants changent de section quand ils ont effectué certaines acquisitions, s'ils y parviennent. Si certains le font plus rapidement ou avec plus d'aisance que d'autres, l'idée d'un seuil minimal de connaissances et de savoir-faire, conditionnant la réussite ou l'échec, n'a pas encore vraiment cours. Mais la comparaison entre élèves peut exister, d'autant que la répartition des effectifs par compétences rend nécessaire l'évaluation comme outil de premier tri puis de validation des changements de sections. L'idée d'un nombre d'acquisitions à effectuer en un temps donné à une vitesse identique pour un groupe d'élèves apparaît subrepticement. Le certificat d'études, créé en 1866 par Victor Duruy, est officialisé en 1882. Un premier pas se fait vers la normalisation : la porte s'entrouvre. Il va devenir possible de comparer les résultats des élèves à ceux de leurs camarades pour apprécier leur progression...

Après plusieurs propositions émanant des milieux politiques et pédagogiques, l'arrêté du 27 juillet 1882¹² qui fait suite au vote des lois Ferry, comprend la rédaction de programmes précis correspondant aux différentes disciplines et à chaque division. Un emploi du temps détaillé (par jour et par heure) est affiché dans les classes (article 16). Un suivi des progrès des élèves est instauré par l'utilisation d'un "cahier spécial" (article 13), que chaque élève "devra conserver pendant toute la durée de sa scolarité" consignant "le premier devoir de chaque mois", fait en totale autonomie "de telle sorte que *l'ensemble de ces devoirs permette de suivre la série des exercices et d'apprécier les progrès de l'élève d'année en année*". Tout est réuni pour que les difficultés scolaires de certains soient précisément mises en évidence. Il institutionnalise par ailleurs la répartition – souvent déjà effective – des élèves en trois divisions selon leur âge : cours élémentaire, cours moyen, et cours supérieur, d'une durée de deux ans chacune (articles 1 à 11). En 1887 est ajoutée par l'arrêté du 18 janvier¹³ une section

¹² "Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques", disponible sur https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_1975.

¹³ "Décret du 18 janvier 1887 relatif à l'exécution de la loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire", disponible sur http://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3582.

enfantines, appelée à devenir cours préparatoire en 1922¹⁴. Dans le même temps, le redoublement est "officialisé".

Le gros effort de scolarisation au XIX^e siècle, parfois ralenti par les changements de régime ou de gouvernement – le principe de gratuité ayant notamment été un temps abandonné par la loi Daunou du 24 octobre 1795 sous le directoire –, permet à l'école de s'ouvrir à la majorité avant de concerner la quasi-totalité des petits Français à l'aube du XX^e siècle. Entre ces deux périodes, le nombre d'adultes capables de signer le registre de mariage aura doublé. Emmanuel Todd estime à 96% le taux d'alphabétisation des 20-24 ans en 1911 (Todd, 2008, p. 54).

Les "Hussards noirs" ou "petits soldats de la république" œuvrent sans relâche, convaincus de l'importance de leur mission. Proposer à tous une instruction minimale, doit, selon les idéologies du moment, permettre à chacun de prendre une place dans la société en participant de manière éclairée à la vie politique, par l'intermédiaire des suffrages notamment – ce que Viviane Isambert-Jamati nomme la "culture sociale" – mais aussi préparer à la vie personnelle. L'enjeu est d'importance durant cette période, et d'emblée perçu comme tel. On trouve donc, dans les contenus d'enseignement primaire et primaire supérieur, des éléments destinés à permettre l'épanouissement et le développement personnel, mais aussi à favoriser la vie en société. Par exemple, on retrouve dans la loi Guizot précédemment mentionnée, les contenus académiques devant être inculqués aux enfants : lecture, écriture, instruction morale et civique, calcul, connaissance du système légal de poids et mesures, voire quelques éléments historiques et géographiques très axés sur la France. Un certain pragmatisme est également de mise, fidèle aux conceptions de l'époque, qui lie les enseignements scientifiques et mathématiques aux applications domestiques, hygiéniques, pratiques (travaux manuels, usage des outils, travaux d'aiguille, cuisine...). L'instauration du système métrique, par exemple, à une époque où d'autres unités sont couramment utilisées (lieue, criée, coudée, pouce, point, arpent, toise...), devient facteur d'unité nationale. Subséquemment, la non maîtrise de ces savoirs scolaires nuit à la socialisation. Mais, si la cohésion sociale, tout comme les objectifs plus personnels et humanistes, sont présents, et ce

¹⁴ "Circulaire du 10 avril 1922 relative aux conditions d'ouverture des classes enfantines et au fonctionnement des classes maternelles et enfantines", disponible sur http://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3597.

depuis la fin du XVIII^e siècle dans les discours de Condorcet notamment, on voit également doucement apparaître l'ambition pour l'école de contribuer à accroître la stabilité et l'efficacité économique du pays, particulièrement lors de la révolution industrielle du XIX^e siècle. Il s'agit de répondre aux besoins économiques de qualifications et d'optimiser la corrélation entre les différents emplois et les capacités et connaissances des salariés qui les occupent. Ainsi, bien que l'on ne parle pas encore d'adéquation formation/emploi, l'école doit également, dans ce monde en pleine transformation, où l'industrie prend une place de plus en plus importante et dans lequel les emplois se spécialisent, adapter ses apprentissages aux pratiques économiques, industrielles et agricoles, à "*l'usage des outils des principaux métiers*". Elle doit aussi permettre une ventilation des travailleurs sur les différents postes qui ne soit plus fondée sur la naissance, la position familiale ou la fortune.

Malgré tout, l'objectif affiché de recherche d'une plus grande productivité viendra plutôt plus tardivement et attendra plutôt le XX^e siècle et même sa seconde moitié pour être réellement conceptualisé. Taylorisme, fordisme et "organisation scientifique du travail" étant davantage liés à l'automatisation des tâches et à la déqualification des postes que générateurs de main d'œuvre qualifiée. Simplement, en tissant peu à peu des liens entre scolarisation et emploi, l'école va peu à peu être perçue comme susceptible d'offrir aux plus doués ou aux plus méritants des perspectives d'ascension sociale, ce qui va contribuer à sa notoriété naissante.

Dès lors, rapidement, la recherche de massification de l'enseignement se double d'une exigence d'efficacité qui va stimuler les réflexions en la matière.

2. Une reconnaissance progressive de la difficulté scolaire

La relation entre la réussite scolaire et la carrière professionnelle se tisse doucement. La notion d'égalité des chances s'impose peu à peu et l'accès aux positions plus ou moins enviées, sinon dominantes, est légitimé par les aptitudes, elles-mêmes révélées par la réussite à l'école que l'on pense liée aux capacités et au mérite. Par opposition, ainsi que l'indique François Dubet, l'inégalité d'accès à certaines fonctions est considéré comme acceptable puisque le système se veut méritocratique (Dubet, 2004).

Par ailleurs, alors que la massification de l'enseignement primaire met en évidence la présence d'enfants en difficulté et que se pose la question de leur orientation, les enfants en échec, ceux que l'on qualifie encore de "débiles" ou d'"imbéciles", vont enfin être considérés par les chercheurs. Spécialistes de l'enseignement, médecins, psychiatres ou psychologues, vont se pencher sur les particularités de leur processus d'apprentissage et sur la réponse également spécifique qu'il convient d'y apporter afin de leur permettre d'accéder à un meilleur niveau d'éducation. Cependant, seules les caractéristiques individuelles sont invoquées pour comprendre l'échec scolaire. Le contexte de l'apprentissage, et l'école notamment, ne seront questionnés que a posteriori.

2.1 Marginalisation des enfants en échec

L'éducation de masse met en évidence un phénomène social jusque là largement masqué : une proportion non négligeable d'élèves se trouve en difficulté à l'école et sa seule fréquentation est insuffisante pour garantir l'accès aux connaissances définies par les programmes. Il faut néanmoins rappeler que les conditions de scolarisation sont loin alors d'être idéales : la fréquentation reste encore aléatoire et les absences nombreuses, notamment en périodes de récoltes, la formation des enseignants est parfois sommaire, les locaux et le matériel sont comptés, comme le décrit Françoise Mayeur (Mayeur, 2004). Il n'empêche, dans des conditions comparables, certains échouent et d'autres réussissent. Ce constat est rendu possible par l'ouverture de l'école à tous, l'existence de programmes à assimiler en un temps plus ou moins défini et la possibilité de comparaisons offerte par le regroupement d'enfants d'âge comparable dans des sections communes. Il reste atténué par la présence de

filières. La scolarisation, obligatoire jusqu'à treize ans puis quatorze après 1936, offre notamment la possibilité d'intégrer, en fin de premier degré, une classe de fin d'études primaires (nommée "classe finale de scolarité"), l'enseignement complémentaire, ou le second degré. Bien que les discours officiels s'en défendent, le public accueilli diffère tant par ses résultats antérieurs que par sa composition sociale. De bons élèves, souvent d'origine rurale ou populaire, interrompent leurs études à la fin de la scolarité obligatoire ce dont tiennent compte les programmes spécifiques aux deux voies différentes¹⁵. Par ailleurs, la proportion élevée d'élèves qui n'obtiennent pas le certificat d'études, ou dont les apprentissages sont imparfaits, conduit à s'interroger sur l'implication face aux activités scolaires et sur les capacités personnelles à réussir, tandis que le système, alors en plein essor, n'est pas mis en question. La hiérarchisation croissante des filières accentue cet état de fait, comme en témoigne Antoine Prost, car : "au moment où le désir général de promotion sociale se traduit *par la demande d'une scolarité plus longue, les classes de fin d'étude souffrent de n'avoir pas de débouché* : elles ne mènent nulle part. Ce ne sont pas un couronnement, mais un cul de sac [...]. Désertées par les « excellents sujets » *qu'évoquait Jean Zay*, elles deviennent au contraire « le refuge des enfants incapables de faire autre chose »" (Prost, 2004).

Ainsi, parallèlement à l'essor du système éducatif, se développe la prise en compte des publics différents : "*apparaît peu à peu la notion d'éducation pour enfants handicapés, que l'on va faire sortir des asiles, classer, soigner, éduquer*" explique Bernadette Moussy (Moussy, 2016, p. 107). Pour l'heure, aucun espace ne semble en effet pouvoir être imaginé pour des élèves trop en difficulté pour suivre une scolarité sans accros et leurs camarades porteur d'un handicap freinant les acquisitions. Les déficiences sensorielles et locutrices sont dans premier temps traitées au XVIII^e siècle : Jacob Rodrigues Pereira va inventer une méthode sensorielle et une langue des signes, l'Abbé de l'Épée fondera une école de sourds et muets et Valentin Haüy une école pour les aveugles. Rapidement, les milieux scientifiques s'emparent des questions relatives au cerveau et à l'intelligence. Les enfants débiles, idiots ou imbéciles¹⁶ deviennent alors sujets d'études tout comme leurs difficultés d'apprentissage.

¹⁵ Ainsi, Jean Zay, en rédigeant les programmes d'enseignement, précise par exemple que "les programmes de la *classe nouvelle, établis dans l'esprit des circulaires du 30 octobre 1936 et du 9 août 1937, qui ont réglé les conditions d'une expérience* préalable poursuivie depuis dix-huit mois, et compte tenu des observations suggérées par cette expérience, rompent complètement et délibérément avec la tradition scolaire, et visent à *rapprocher l'école de la vie*" (Zay, 1938a & 1938b).

¹⁶ Aujourd'hui, les mots surprennent car ils ont revêtu une acception péjorative. Ils ne servaient autrefois qu'à caractériser un niveau de déficience.

La médecine infantile et l'enseignement se saisissent de la problématique, en considérant les composantes psychologiques, éducatives et comportementales de l'acte d'apprendre.

Ainsi voit-on Philippe Pinel mettre en évidence l'importance des interactions familiales et sociales dans le traitement de la folie et militer pour la "libération" des patients (Caire, 1995).

L'abbé Sicard, prend la suite de l'abbé de l'Épée en 1789 à la tête de son institution qui devient nationale en 1791. Il charge Jean Marc Gaspard Itard de l'éducation de "l'enfant sauvage", Victor de l'Aveyron. Le rapport issu de ces essais éducatifs (Itard, 1801 ; Itard, 1806) va permettre un certain essor de la recherche sur le développement des facultés cognitives des sujets. A aucun moment, le médecin ne remettra en cause le fait que son élève puisse apprendre. De l'insuccès de l'entreprise, qu'il considère comme un échec personnel, se dégage malgré tout l'idée de l'importance de la précocité de multiples acquisitions, certaines gagnant à s'effectuer à certains âges. On retrouvera plus tard chez Lev Semionovitch Vygotsky cette notion de "Zones Proximales de Développement", associant la qualité des apprentissages au niveau de développement intellectuel de l'enfant. "La zone proximale de développement, qui définit ce domaine des « passages » accessibles à l'enfant, est précisément l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement" (Vygotsky, 1938, p. 273).

Bien que persuadé que l'enfant est atteint de débilité, le médecin et instituteur Édouard Seguin s'inspire des travaux de Jean Itard. Chargé par Esquirol d'une classe d'enfants déficients, il estime que "*l'éducation des fonctions, telle que Rabelais, Montaigne, Rousseau la présentaient, n'existe encore ni dans les livres, ni dans les écoles*" (Seguin, 1846, p. 728), et construit un matériel ludique à base de briquettes de construction, destiné à permettre l'acquisition des fonctions logiques de base. Les élèves en réussite sont incités à faire progresser leurs camarades. Seguin tente de conceptualiser l'apprentissage face à un public en difficulté et utilise pour la première fois le terme "éducation spéciale". Émigré aux États-Unis, il y continue ses recherches qu'il synthétise dans un ouvrage intitulé "Idiocy and its

« Imbécile » du latin imbecillus servait à désigner une personne dont les capacités physiques ou intellectuelles sont faibles, de nature ou à cause de l'âge. Par extension, ce terme caractérisait quelqu'un d'incapable de raisonner de façon satisfaisante, de comprendre, d'agir judicieusement.

« Idiot » vient du latin idiota : inexpérimenté, malhabile ou du grec idiôtês [ιδιωτης] caractérisant un homme vulgaire, sans éducation, particulier.

« Débile » a pour origine latine debelis : mutilé, infirme, incapable, qui manque de force.

« Arriéré » répond davantage à une notion de retard – dans le développement – ou d'arrêt, d'anachronisme.

treatment by the physiological method" (Seguin, 1866). Maria Montessori, ayant visité sa classe, s'inspirera d'ailleurs de ses travaux dans ses jardins d'enfants.

Louis-Jean-François Delasiauve, médecin aliéniste, Désiré Magloire Bourneville, neurologue et Hippolyte Vallée, instituteur, travaillent conjointement auprès d'enfants dits "arriérés" à l'hôpital Bicêtre en utilisant les travaux de Seguin. D'aucuns les considèrent comme étant à l'origine de l'avènement de la pédopsychiatrie, que Daniel Calin situe en 1847 avec la création de la Fondation Vallée à Gentilly (Calin, 2008, p. 197). On leur doit aussi la Protection Maternelle Infantile (PMI). Ainsi les méthodes médico-pédagogiques font-elles le lien entre école et hôpital.

Dès le milieu du XIX^e siècle, la psychiatrie considère déjà l'enfant dans sa composante d'élève avec Hippolyte Vallée, instituteur de classes d'asiles. Le docteur Bourneville, alors directeur de cette fondation, y créera la première école spécialisée. Les difficultés scolaires sont reconnues, mais encore perçues comme étant à la marge du système. Elles ne sont réellement considérées comme problématiques que lorsque les élèves concernés peinent à s'intégrer et perturbent le fonctionnement habituel de la classe.

C'est cependant pour cette même raison que, parallèlement, dans le monde éducatif, différentes études sont menées sur les difficultés d'apprentissage, la plus célèbre d'entre-elles conduisant sur demande ministérielle à l'élaboration d'un outil d'évaluation des compétences intellectuelles des enfants. Mise au point par Alfred Binet et Théodore Simon, l'"Échelle métrique de l'intelligence" va naître en 1905. Enrichie en 1912 de la formule de Stern donnant naissance au "QI", cet outil va contribuer à alimenter la réflexion sur les déterminants de la réussite. Son objectif premier – déceler le plus rapidement possible parmi la population scolaire, les élèves dont le pronostic en termes de réussite est réservé afin d'élaborer au plus tôt des solutions à leur égard – laisse percevoir le développement de l'enseignement spécialisé, notamment par le biais des classes de perfectionnement, mais aussi la prise en compte d'un phénomène perturbant la volonté d'instruction universelle. Surtout, ces travaux vont contribuer à faire disparaître la barrière existant entre les enfants perçus comme intelligents, et ceux considérés comme ne l'étant pas. En effet, jusqu'au XIX^e siècle, on se contente de hiérarchiser les degrés d'aliénation mentale. Esquirol distingue par exemple les "imbéciles", chez qui subsistent quelques qualités intellectuelles et affectives, mais "*incapables de s'élever jusqu'à la raison*", des idiots, "dont les facultés mentales ne se sont jamais développées" et souvent atteints de malformations physiques (Esquirol, cité par Briand

J.H., Comet C. J.-B. et Brosson J. X, 1830, p. 238), Binet conçoit en revanche l'intelligence en quantité et non plus comme une qualité. On perçoit l'idée d'un continuum entre les différents niveaux intellectuels dans l'élaboration de son test, qui appréhende cette notion à travers ses effets, c'est à dire les connaissances et aptitudes qu'ils permettent d'acquérir et les performances qu'ils contribuent à réaliser. La "débilité" s'intercale entre l'imbécillité et la normalité. Débiles et normaux deviennent comparables, les différences ne sont plus incommensurables. Par ailleurs, si les catégories subsistent, les distinctions sont pour partie liées à des performances scolaires. Par exemple, si les bornes de la débilité sont fixées à 50 et 70 de QI, c'est qu'elles correspondent au quotient d'un individu de quinze ou seize ans, qui aurait au minimum acquis les rudiments de la scolarité (soient les principes de base en lecture, numération ou calcul) alors habituellement assimilés vers sept ou huit ans, mais n'aurait pas dépassé le niveau de fin primaire correspondant, dans les représentations d'alors, à un âge mental de onze ou douze ans. On recherche en amont les élèves dont le ratio "âge mental/âge réel x 100" est compris dans cette fourchette. Mais cette volonté de repérage des populations "à risque" est liée à un postulat d'éducabilité plutôt nouveau, tranchant avec le déterminisme des conceptions précédentes. On espère, par une prise en charge appropriée, pouvoir les amener à un niveau d'apprentissage supérieur. Restent cependant, dans l'esprit de Binet, des enfants "anormaux d'école", qui "ressembl(ai)ent si peu à des enfants normaux" que leur proposer un enseignement ordinaire serait à proprement parler "déraisonnable", tout comme vouloir "*faire de l'enseignement auditif aux sourds et de l'enseignement visuel aux aveugles*" (Binet et Simon, 1907, p. 20-22).

Selon une telle conception, les causes de l'échec scolaire ne sont à rechercher qu'au niveau individuel, dans les caractéristiques psychiques du sujet, et se définissent donc en termes de dysfonctionnements d'origine personnelle et familiale.

2.2 Premières critiques des méthodes d'enseignement traditionnelles

S'en suit donc l'avènement des classes spécialisées. En 1909, sont créées les classes spécialisées ou classes de perfectionnement pour enfants "arriérés". Un corps d'enseignants spécialisés est alors mis en place. On assiste à la naissance de l'"éducation spéciale".

Parallèlement, apparaissent les courants dits "*d'éducation nouvelle*" qui remettent en cause les méthodologies plus classiques, considérées comme trop directives, autoritaristes et ne tenant pas suffisamment compte des besoins des enfants. Les tentatives de Maria Montessori ou Ovide Decroly trouvent leurs références dans les résultats d'expériences menées face à un public d'enfants en situation de handicap. Nous avons évoqué l'intérêt porté par la première aux travaux du docteur Seguin. Elle visitera également les sections de son successeur, le docteur Bourneville. De ces rencontres, elle retiendra les bienfaits de l'observation attentive des enfants et les effets bénéfiques de l'activité sur le développement de l'intelligence. Elle reprendra l'utilisation d'un matériel spécialisé, ludique en l'occurrence, lors de la création de ses "*Casa dei bambini*". De la même façon, Ovide Decroly, médecin neuropsychiatre de formation, s'inspirera de ses propres travaux sur les enfants atteints de maladies mentales pour développer son concept de "*méthode globale*" lors de la création de l'école de l'Hermitage. Il n'en demeure pas moins que leurs démarches, comme celle de Célestin Freinet, ne visent pas particulièrement un public d'élèves en difficultés. Simplement, un lien se crée entre enfants dits "normaux" et enfants "irréguliers", pour reprendre les termes d'Ovide Decroly. D'une part, des méthodes similaires et des outils analogues peuvent être utilisés auprès des deux populations, éventuellement à des âges différents, d'autre part, tous sont perçus comme "éducables".

L'échec n'est donc, malgré tout, considéré que dans sa composante individuelle. Pour Hutmacher, jusqu'au milieu du XX^e siècle, "*il n'y a pas d'échec tant que l'on ne s'attend pas à une réussite, tant que l'explication renvoie l'incapacité d'une fraction d'élèves à une « tare » ou des « déficits » individuels sur lesquels l'école ne se donne pas prise*" (Hutmacher, 2007, p. 45). Le caractère méritocratique de l'école et sa capacité à récompenser les plus doués ne sont pas encore vraiment questionnés. Réussissent ceux qui doivent réussir, échouent ceux qui, du fait de leurs aptitudes, ne sont pas faits pour les études. Simultanément, l'essor de la psychologie et plus précisément, de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, liée à la psychologie génétique et à la psychologie cognitive, se poursuit. Au début du siècle dernier, naît le béhaviorisme, inspiré de l'empirisme de Hume ou Locke, mais aussi sans doute de la philosophie sensualiste de Condillac. Cette théorie du comportement et des apprentissages permet d'expliquer certaines acquisitions par le conditionnement, c'est-à-dire par la répétition de situations d'exposition à différents stimuli permettant d'obtenir une réponse plus ou moins automatique. Le behaviorisme souligne donc le rôle de

l'environnement dans l'acquisition des comportements et des connaissances, et indirectement, celui de l'école. L'idée que les seules causes internes à l'individu seraient responsables des dysfonctionnements est battue en brèche. La difficulté scolaire, considérée comme un déficit d'acquisitions, pourrait trouver son origine et son traitement au sein du système éducatif.

Des théories alternatives voient peu après le jour : la "Gestalt théorie", puis les théories constructivistes... Dans le même temps, Arnold Gesell, psychologue, médecin, mais aussi ancien enseignant et fils d'enseignant, va, après avoir travaillé auprès d'enfants handicapés, dresser, à l'aide d'observations longitudinales, les premiers tableaux du développement de l'enfant (Gesell et Ilg, 1993). Cet auteur considère pourtant essentiellement sa partie dite génétique.

Il en va fort différemment pour Jean Piaget, Henri Wallon, ou Lev Semionovitch Vygotski, quand ils réfléchissent à la construction de la pensée chez l'enfant. Ils décrivent eux aussi l'existence de différentes étapes dans sa maturation, mais intègrent dans leurs théories l'influence de facteurs environnementaux dont celle de l'école. Il est intéressant de noter que ces trois auteurs, sans doute parmi les plus influents dans le domaine de la psychologie ont également occupé un rôle important dans le domaine éducatif.

Jean Piaget s'est intéressé à la psychologie dans un premier temps à des fins d'épistémologie génétique. Il cherchait à comprendre le processus de construction des connaissances. Sa théorie insiste sur le caractère spécifique de la pensée infantile, distincte de celle de l'adulte, qui se construit en passant par différents "stades" en fonction d'un principe d'adaptation à l'environnement et aux stimuli qu'il assimile dans le cadre d'un schème existant ou auxquels il s'accommode. Mais il a également dirigé pendant presque quatre décennies le Bureau International d'Éducation (Xypas, 1997).

Henri Wallon, tenant lui aussi d'une théorie "stadiste" du développement, est à l'origine ou plutôt à la conclusion du plan "Langevin Wallon" et a fait partie du gouvernement en tant que Secrétaire général de l'Éducation nationale.

Lev Vygotski a développé des démarches pédagogiques visant à lutter contre l'analphabétisme et formé des pédagogues et des psychologues. Par la notion de Zones

Proximales de Développement (ZPD), il a contribué à sensibiliser les pédagogues à l'adaptation des contenus des programmes aux apprenants. Cette notion permet également de reconsidérer le rôle et le statut de l'essai et de l'erreur dans la construction des connaissances déclaratives et procédurales.

S'ils s'opposent parfois, ces trois psychologues insistent sur le rôle de l'acquis, complémentaire sinon prépondérant à celui de l'inné, dans le développement de l'intelligence et donc sur l'importance des interactions, qu'elles soient ou non scolaires. Ainsi, Henri Wallon, cité par René Zazzo, déclare-t-il, "*je n'ai jamais pu dissocier le biologique et le social, non que je les croie réductibles l'un à l'autre, mais parce qu'ils me semblent, chez l'homme, si étroitement complémentaires dès la naissance, qu'il est impossible d'envisager la vie psychique autrement que sous la forme de leurs relations réciproques*" (Zazzo, 1975, p. 21).

Ce même René Zazzo va être sollicité à l'occasion de la création des premiers services de psychologie scolaire. Le premier poste de psychologue scolaire sera créé dès 1945. En même temps, les Centres Psychopédagogiques vont voir le jour peu après la fin du second conflit mondial en 1946 (Chabanier et Portelli, 1996). Ils deviendront Centres Médicaux Psycho-Pédagogiques en 1963 suite au décret 63-146 du 18 février. Si ces structures sont extra-scolaires, le législateur a prévu d'y intégrer des enseignants, pédagogues ou éducateurs, "*possédant la qualification requise et justifiant d'une connaissance particulière des déficiences dont les enfants reçus au centre sont atteints*"¹⁷. Il convient donc de former le personnel de l'Éducation nationale au travail auprès de ce public particulier. Pourtant, cette formation ne se mettra en place qu'à l'aube des années 1960 pour donner naissance au Certificat d'Aptitude à l'Éducation des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés (CAEI) en 1963¹⁸.

Mais la conception essentiellement psychologique de la difficulté scolaire va rapidement devoir cohabiter avec une orientation sociologique. Diverses recherches vont

¹⁷ Décret n°63-146 du 18 février 1963 complétant le décret n°56-284 du 9 mars 1956, Annexe XXXII, "*Conditions techniques d'agrément des Centres Médico-Psycho-Pédagogiques de cure ambulatoire*", Disponible sur http://dcalin.fr/textoff/cmpp_1963.html.

¹⁸ Décret 63-713 du 12 juillet 1963, "*Création du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés*", disponible sur http://dcalin.fr/capsais/caei_1963_decret.html.

mettre à jour une corrélation fort dérangeante entre réussite et origine familiale, dans un système qui se veut porteur d'égalité.

2.3 Regroupement des élèves par classes d'âge et reconnaissance des différences

Le système scolaire évolue rapidement au cours des années 60 et 70 : les classes primaires des lycées sont supprimées à partir de 1962¹⁹, et la mixité est instituée.

Sans doute liées à l'évolution de la société, ces mesures se traduisent concrètement pour les élèves et les enseignants, comme l'explique Antoine Prost, par une augmentation des effectifs autrefois séparés, et donc par la possibilité de réduire le nombre de divisions dans une même classe (Prost, 2004).

Ceci est d'autant plus vrai qu'à cette époque, avec l'exode rural et les débuts du ramassage scolaire, la taille des écoles augmente, certaines se regroupent. L'échec scolaire devient plus visible que dans les classes multi-niveaux, a fortiori les classes uniques. Quand il restait plusieurs années auprès du même instituteur, l'enfant en difficulté ou simplement plus lent, pouvait bénéficier d'une progression d'autant plus personnalisée que l'enseignant pouvait faire preuve de souplesse et déployer des trésors d'ingéniosité pour travailler simultanément avec des élèves d'âges et de niveaux différents. Ceux-ci se distinguaient, non seulement par la vitesse à laquelle ils effectuaient leurs acquisitions, mais aussi par les objectifs poursuivis : seule une partie préparait l'examen du certificat d'étude.

L'étiquette d'élève en difficulté n'était pas apposée parce qu'elle n'avait pas lieu de l'être. En contrepartie, une proportion importante d'enfants stoppait sa scolarité à l'issue de l'enseignement obligatoire, sans franchir les portes du second degré. Ceci n'était pas nécessairement problématique, l'intégration professionnelle étant renforcée par le besoin en main d'œuvre peu qualifiée.

¹⁹ Leur existence autonome perdurait en dépit du décret du 12 septembre 1925 et de l'arrêté du 11 février 1926, prévoyant respectivement la fusion des deux corps enseignants et des programmes, alignés sur celui du primaire.

Le développement économique va se traduire par des besoins en formation plus élevés. Parallèlement, le regroupement dans de plus grandes structures modifie la façon d'enseigner : les enfants connaissent davantage de maîtres au cours de leur scolarité plutôt qu'un ou deux qui les suivaient tout au long d'une classe unique. Les programmes doivent donc impérativement être "bouclés" avant les grandes vacances pour que l'enseignant suivant puisse commencer le sien.

Il y a donc moins de place pour les ajustements individuels. La difficulté scolaire, jusqu'alors masquée, apparaît au grand jour. Son coût, ses conséquences, mais aussi son inégale répartition dans les différentes catégories sociales, vont provoquer bien des débats qui vont ébranler le système scolaire dans son ensemble.

3. *Contestation du caractère méritocratique de l'école et lutte contre la difficulté*

Perçu tout d'abord comme un élément perturbant le bon déroulement de la classe, l'échec scolaire a peu à peu acquis le statut d'élément indésirable majeur dans la réussite personnelle et dans l'essor économique. Parallèlement, alors qu'on le croyait sporadique, on constate peu à peu son ampleur. Mais on va également découvrir que le lien entre réussite scolaire et professionnelle est à double sens : la place dans la hiérarchie à l'école a un impact sur le parcours social, mais elle est également conditionnée par l'origine sociodémographique de la famille.

3.1. L'effet déclencheur de l'école unique

Ceci interpelle d'autant plus qu'en cette période de croissance, les liens entre éducation et rendement salarial sont conceptualisés par les économistes. Plusieurs d'entre eux vantent l'intérêt de la formation dans la compétitivité économique des pays. Ainsi naît la "théorie du capital humain" au début des années soixante à la suite des travaux d'économistes américains. Theodore Schultz (1961) s'interroge en ces termes : "*Alors qu'il apparaît évident que les individus acquièrent des savoir-faire et des savoirs utiles, il n'est pas si évident que ces savoir-faire et savoirs constituent une forme de capital [et] que ce capital soit pour une part substantielle le produit d'un investissement délibéré*" (cité par Cappelletti, 2010, p. 141), puis Gary Becker, "théorise" l'idée d'un capital spécifiquement humain, non marchand (Becker, 1964). Il serait constitué de l'ensemble des connaissances, savoir-faire, aptitudes, conditionnant la capacité à travailler et produire. Bien qu'il résulte également de caractéristiques individuelles innées, il peut, comme tout capital, profiter d'investissements, parmi lesquels l'éducation, qui a donc un coût, mais dont on attend des bénéfices. Tout l'objet de l'investissement entrepreneurial réside dans la maximisation du rapport coût/bénéfice, transcrit par la fameuse formule :

$$G(\text{gains}) = f[E(\text{Education}), A(\text{Aptitudes})].$$

Or les premiers travaux d'évaluation des taux rendements éducatifs menés aux États-Unis vont montrer qu'ils sont supérieurs dans bien des cas à ceux d'investissements matériels, mais aussi que ces taux respectent la loi des "rendements décroissants" : le gain apporté par une unité supplémentaire d'investissement est positif mais décroissant. Par conséquent, l'investissement est d'autant plus rentable – son rapport coût/bénéfice est d'autant plus élevé –, qu'il est dirigé vers des individus dont le niveau de formation est bas. De plus, le "retour sur investissement" est plus important quand il intervient tôt dans le parcours professionnel des employés peu diplômés, avant même l'entrée dans la vie active. Intéressant à l'échelle d'un pays, ce "placement" l'est d'autant plus au niveau de l'entreprise puisqu'il est, au moins en partie, "offert" par l'institution scolaire. Enfin, en modifiant son seuil de compétence, l'éducation permettrait de lutter contre les dommages du "principe de Peter" (Pluchino, Rapisarda et Garofalo, 2010) postulant que l'individu, quand il est productif, tend à s'élever dans la hiérarchie jusqu'à atteindre ses limites personnelles, donc son "seuil d'incompétence".

Ces considérations économiques rendent plus problématique encore l'échec scolaire, pour les prétentions professionnelles et salariales des futurs actifs mais surtout sur le plan du développement économique du pays. Le modèle du capital humain, critiqué et amendé, a créé un lien direct entre formation et emploi. Il a légitimé l'intérêt économique de la scolarisation, mais a clairement assigné à cette dernière d'autres finalités, d'autres enjeux. Alors que la société accueillait jusqu'alors peu ou prou tous les individus quel que soit leur parcours scolaire, l'insertion professionnelle prend désormais davantage en compte leur niveau de formation. Après les "trente glorieuses", le chômage qui n'atteignait pas 3% avant les années 70 prend petit à petit de l'ampleur après la crise pétrolière et devient un problème de société. Les premiers touchés sont souvent les moins qualifiés. L'école occupe donc une place de plus en plus importante dans le devenir de l'individu qui la fréquente. Le problème de l'échec scolaire et au-delà, celui de l'école, devient donc d'autant moins acceptable tant sur le plan individuel que collectif. Il s'agit donc d'y remédier.

Par ailleurs, l'avènement de l'école unique se fait dans la douleur. Déjà envisagée par Ferdinand Buisson en 1910, partiellement rendue effective par Jean Zay dans le cadre de la création de passerelles entre le primaire supérieur et le premier cycle des lycées, l'idée suscite bien des oppositions. Prost décrit celle des classes bourgeoises et des partis politiques de droite, qui refusent une orientation scolaire assujettie à la sélection méritocratique et à la

confrontation dans une école unique d'élèves issus de différentes catégories socioprofessionnelles, celle des enseignants de collèges et lycées, qui dénoncent le risque d'un nivellement par le bas, celle de certains pédagogues enfin, qui craignent l'effet d'une sélection précoce. Selon l'historien, "*l'école unique est inacceptable parce qu'elle ferait dépendre le destin des enfants des décisions bureaucratiques des enseignants et des psychologues. Elle substituerait en somme au pouvoir des familles le règne des pédagogues*". Mais il remarque aussi que "*ni les partisans, ni les adversaires de la sélection ne soupçonnent alors que la réussite scolaire est fonction du milieu social, et qu'à quelques cas individuels près, la sélection sur critères scolaires aboutit à des résultats voisins de la sélection sur critères sociaux*" (Prost, 2004).

Très rapidement pourtant, il apparaît que les inégalités sociales de réussite scolaire succèdent aux inégalités sociales de scolarisation, et ce d'autant plus sûrement que les premières étaient vraisemblablement masquées par les secondes. En même temps que la théorie du capital humain est contestée par celle du filtre, qui voit dans l'institution scolaire davantage un outil de tri qu'un moyen de formation optimisant les performances de la main d'œuvre, se développe l'idée que l'école, de part les valeurs qu'elle véhicule, les programmes qu'elle adopte et les évaluations qu'elle propose, n'est pas égalitaire mais permet aux milieux favorisés d'asseoir leur position sociale. Certains sociologues, notamment, parfois influencés par des thèses d'influence marxiste, évoquent les différences de traitement des enfants en fonction de leur origine. Ainsi, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron publieront-ils deux ouvrages aux noms évocateurs : "*Les Héritiers*" (Bourdieu et Passeron, 1963) puis "*La Reproduction*" (Bourdieu et Passeron, 1970). Ils estiment que le système scolaire, par son fonctionnement, tend à servir les "héritiers" et fait en sorte que "*soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés*" (Bourdieu, 1966, p. 336). Elle a pour fonction cachée de permettre de reproduire les inégalités, les avantages des classes dominantes en les légitimant. Les auteurs jettent donc le trouble sur l'indépendance du système par rapport aux élites dominantes. Ceci devient d'autant plus vrai qu'à la même époque, surgissent un peu partout d'autres travaux dont la méthodologie et la teneur diffèrent mais dont les conclusions convergent sur ces points, et dont les conclusions ne sont en rien plus édulcorées. Par exemple, Ivan Illich explique que, loin de respecter ses principes démocratiques, l'école tend au contraire à pérenniser l'ordre et la hiérarchie de la société qui l'a mise en place (Illich, 1971).

Ainsi apparaissent consécutivement le concept de "handicap socioculturel" et ses critiques qui y voient là encore un moyen pour les classes dirigeantes de faire passer pour méritocratique une école dont l'objectif est la légitimation des hiérarchies sociales existantes. John Ogbu résume ces débats dans un essai de théorisation de cette notion (Ogbu, 1978). Selon lui, trois facteurs permettraient de caractériser le handicap socioculturel :

- la "déprivation", caractérisant ce qui manque matériellement à l'élève pour réussir sur le plan scolaire,
- le "conflit culturel", désavantageant les enfants dont la culture familiale diverge de celle supposée nécessaire à la réussite scolaire,
- la déficience institutionnelle, principe selon lequel l'institution scolaire valoriserait plus directement les élèves des catégories aisées ou proches du système au dépend des autres.

Simultanément, selon Antoine Prost, l'avènement de la cinquième république va provoquer une restructuration de la structure scolaire à laquelle participeront d'autres acteurs : les parents, certes, jusqu'alors souvent tenus à l'écart, mais aussi "les responsables de *l'économie, les gestionnaires des finances, soucieux d'efficacité et de rationalité*" (Prost, 2004). Alors que depuis le XIX^e siècle, les instituteurs étaient considérés comme des alliés de la république et restaient pour cela maîtres, dans une certaine mesure, de leur champ professionnel, cette restructuration va conduire, selon l'historien de l'éducation, à l'enterrement de l'école de Jules Ferry. Tandis que les décideurs du siècle précédent y voyaient un instrument moral et politique, de lutte contre l'obscurantisme, la religion et de promotion des thèses républicaines, voici qu'on l'envisage comme un moyen d'accroître la performance économique d'un pays et surtout qu'on assigne de plus à l'école un objectif de promotion sociale et de démocratisation. Il paraît en effet alors évident que la généralisation de l'accès à la culture constituera un instrument de justice sociale, les plus méritants pouvant accéder, par leurs aptitudes et leur travail, aux places les plus enviées.

L'école n'a plus pour seule vocation le développement personnel. La voici tenue de former à l'emploi, le plus efficacement et démocratiquement possible. Notons que la diversité des professions implique alors une même diversité dans l'enseignement qui devient, à un certain niveau, une "formation professionnelle".

Pour pouvoir affirmer une telle ambition, il convient de supprimer les filières, dénoncées entre autres par Christian Beaudelot et Roger Establet. Pour ces auteurs, derrière la volonté méritocratique affichée, se cache un tri des élèves en fonction de leurs catégories sociales d'appartenance. Malgré l'unification des niveaux primaires, l'école au début des années 70 reste organisée en deux réseaux décrits comme parallèles et étanches. Les enfants y seraient orientés en fonction de leur milieu familial, les moins favorisés étant dirigés vers le réseau primaire professionnel, les autres se voyant ouvrir les portes du réseau secondaire supérieur et donc l'accès aux positions dominantes. La sélection présidant à l'orientation se ferait dès les premières années de scolarisation, lors de l'acquisition du langage écrit et oral notamment, puisque c'est alors que les différences de réussite se feraient sentir. En faisant barrage aux enfants de classes populaires et en provoquant une division en deux réseaux, le réseau "primaire professionnel" et le réseau "secondaire supérieur", l'école constituerait un instrument permettant de légitimer le maintien des inégalités de naissance (Beaudelot et Establet, 1971).

Supprimer l'orientation systématique dans des filières hiérarchisées devient donc nécessaire. Afin de respecter la cohérence formation-emploi et la diversité des compétences professionnelles nécessaires à l'essor économique, il doit malgré tout y avoir une différence de formation, mais il est nécessaire que celle-ci intervienne le plus tardivement possible, à l'issue de ce que l'on nomme aujourd'hui un "tronc commun". Le cloisonnement n'est plus justifiable. On le remplace par les notions d'école puis de collège uniques et par l'orientation que l'on envisage conforme aux résultats scolaires.

3.2. Mise en évidence de la dimension sociale de l'échec

Après la suppression des petites classes des lycées, c'est au tour du second degré de s'unifier. Ce processus est d'ailleurs à l'œuvre depuis quelques années, initié par la mise en place d'un cursus commun, à l'aube des années 1970. Auparavant ce n'était d'ailleurs pas seulement deux réseaux qui coexistaient. Dans le prolongement de l'enseignement primaire, les élèves se voyaient proposer quatre filières : classique (I), moderne M1 ou M2 (longue ou courte), et de transition (III). Ils étaient pré-sélectionnés en amont de ces filières, distingués en fonction des milieux et de l'origine socioculturelle par le jeu de différenciation des

apprentissages rappelant de véritables jeux d'options. Ce système, légitimé par l'existence de passerelles permettant à une infime minorité de monter dans "l'ascenseur social", évitait plutôt efficacement le mélange des populations. Ainsi le latin n'était-il proposé que dans la filière I, toute langue vivante étant exclue de la filière III. Dans un premier temps, les deux filières modernes vont fusionner en une seule (devenue "II"), tandis que le latin disparaît des programmes de sixième (arrêté du 9 octobre 1968) puis de cinquième (arrêté du 3 juillet 1969). On introduit ensuite l'enseignement d'une langue vivante dans les classes de transition. Ce processus s'achèvera avec la loi du 11 juillet 1975 plus connue sous le nom de "réforme Haby" ou de "loi du collège unique". Tous les élèves devront suivre un même enseignement dans des classes de sixième et cinquième indifférenciées. Ce n'est qu'ensuite, que quelques options pourront préparer aux spécialisations. Cette continuité entre primaire et secondaire, exclut tout examen d'entrée ou de passage. De fait, comme l'indique Philippe Savoie, l'école élémentaire n'est bientôt plus qu'une première étape dans une scolarité obligatoire qui conduit tous les élèves dans les établissements du second degré. L'émblématique certificat d'études, qui périssait depuis quelques années déjà, se voit "transformé en épreuve pour adultes en 1971", avant d'être "aboli en 1989" (Savoie, 2000, p. 5).

Peut-être oublie-t-on alors, que les filières d'enseignement masquaient pour partie de réelles différences d'acquisitions. Les enseignants se voient donc confrontés, sous couvert d'une volonté égalisatrice et démocratique, à un public hétérogène, au moins dans ses acquisitions, mais regroupé en de mêmes lieux, avec un même programme, des objectifs identiques à plus ou moins long terme. Par ailleurs, la perspective d'une fréquentation quasi systématique du second degré génère une pression supplémentaire sur les élèves, mais aussi sur leurs instituteurs. En effet, rapidement, le nombre d'enfants en difficulté surprend.

Cette avalanche de réformes contribue à l'évolution des mentalités en matière de difficulté scolaire. Jusqu'alors attribué à des facteurs personnels formulés en termes d'incapacité ou de manque d'investissement, sa forte corrélation avec des facteurs environnementaux conduit à s'interroger au-delà de l'individu. Ne connaît-on pas alors ce que Philippe Perrenoud nomme une "prétention exorbitante", qui oblige le système "à se *disculper en attribuant l'échec à l'école ou à sa famille*" (Perrenoud, 1996, p. 19) faute de pouvoir le résorber ? En l'occurrence et dans un premier temps, ce sont les nouveaux programmes et méthodes que l'on accuse pour permettre cette disculpation. Pourtant, comme

l'indique Antoine Prost les "critiques vigilants mais irresponsables" ont oublié de calculer que la réforme des programmes auxquels on semble – déjà ! – préférer les "bonnes-vieilles-méthodes-qui-ont-fait-leurs-preuves" (Prost, 2004, p. 408) n'ont pas touché, du fait de dates de promulgation des décrets afférents et d'entrée en vigueur desdites réformes, les élèves dont on a constaté les résultats problématiques. L'historien doute d'ailleurs de la réelle baisse du niveau dénoncée depuis plusieurs décennies qui aurait dû faire que puisqu'on la "rencontre tout au long du XIX^e et du XX^e siècle, à ce qui compte, et depuis si longtemps, nous devrions tous être analphabètes" (Op. Cit. p. 409).

Dans ce paysage, et comme après les précédentes réformes d'ambition égalitariste, avec la confrontation d'un plus large public, dont une partie au moins se voyait auparavant écartée du système, la lutte contre la difficulté scolaire évolue. La première partie du XX^e siècle a vu la découverte de l'enfance inadaptée et sa prise en compte par la création de structures spécialisées. Depuis les travaux de Binet et Simon, sont apparus, outre les Classes de perfectionnement en 1909, les Instituts Médico-Pédagogiques (IMP) et les Centre Psycho-Pédagogiques (CPP) en 1946, les Instituts Médico-Professionnels (IMPro) en 1956, puis, conjointement au Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI), les Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP) en 1963. Leurs déclinaisons parisiennes seront créées six ans plus tard, intégrées au système éducatif : les Centres d'Adaptation Psycho-Pédagogique parisiens (CAPP) en 1966...

Pour la plupart, ces structures sont destinées à un public spécifique, porteur d'un trouble particulier, d'une déficience, d'un handicap – le vocabulaire évolue en fonction de époques, nous y reviendrons – ou du moins de caractéristiques individuelles expliquant les difficultés d'apprentissage.

La massification de l'accès à un enseignement dont la durée s'allonge a donc mis en évidence l'ampleur peut-être sous estimée du phénomène. Ceci, associé au caractère socialement typé de l'échec scolaire, fait qu'il est devenu difficile d'affirmer que l'échec ne touche qu'une petite minorité dont les dispositions cognitives ou intellectuelles sont incompatibles avec les apprentissages élémentaires. La composante sociale étant apparue, les explications vont tenter de la prendre en compte. Peu de psychologues osant étudier directement une éventuelle relation entre CSP et aptitudes intellectuelles, sociologie,

psychologie sociale et didactique vont prendre le relais dans la recherche d'explications de la difficulté scolaire.

Sans la prétendre organisée en haut lieu, certains linguistes, au premier plan desquels se place Basile Bernstein, l'expliquent par la notion de "socialisation dans les familles". Pour cet auteur, le langage utilisé dans les foyers varie. Il distingue le "code élaboré", utilisé dans les milieux "orientés vers la personne", du "code restreint", que l'on retrouve dans les familles "de type positionnel" (Bernstein, 1975). Dans le premier cas, les enfants sont poussés, lors des échanges quotidiens, à argumenter, expliquer, à l'inverse du second. Les enfants développent donc des capacités différentes dans leurs contacts avec leurs parents, plus ou moins propices à la réussite scolaire. On retrouve derrière ces fonctionnements, les disparités socio-démographiques.

D'autres chercheurs étudient l'impact des différentes méthodes pédagogiques et des postures enseignantes, de la composition des classes, de leur taille, leur situation, sur les différentes catégories d'élèves. Naissent les travaux sur les effets maîtres et les effets classes²⁰.

A nouveau, les débats qui s'en suivent mettent en avant le rôle de l'école. Pour le linguiste William Labov, si les différences langagières existent, il convient de ne pas les associer à des différences d'efficacité ou de précision donc de différences dans le développement intellectuel ou la capacité à manier les concepts, à raisonner (Labov, 1978). En revanche, en optant pour l'utilisation exclusive des registres "bourgeois", l'école défavorise les enfants issus des catégories populaires. Mais l'impact familial se manifeste également à travers le capital et l'héritage culturel, l'éducation dispensée, l'aide apportée lors des devoirs, la place laissée à la télévision, les stimulations proposées dès la plus tendre enfance ; autant de facteurs susceptibles d'influencer les résultats scolaires.

Le concept de rapport au savoir, né à la suite de ces interrogations, mais encore aujourd'hui en développement, tente d'explorer la corrélation entre origines familiales et difficultés scolaires. Pour Bernard Charlot par exemple, cette corrélation est l'effet d'un processus micro et macro-sociologique complexe que l'on ne peut réduire à une simple

²⁰ Citons par exemple ceux de Hanushek, E. A., ("Teacher characteristics and gains in student achievement : estimation using micro data", *American Economic Review*, 61(2), 1971, p. 280-288) ou de Veldman, D. J., & Brophy, J. E. ("Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement", *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 1974, p. 319-324)...

causalité (Charlot, 1999). Plutôt que de raisonner en termes de manques, de "handicap socioculturel", il convient d'interroger l'impact que peuvent avoir non seulement le sens donné par les familles et leurs enfants aux activités scolaires, mais aussi les pratiques enseignantes et leurs effets différenciés sur les individus en fonction de leur histoire personnelle, les liens et leur évolution que ceux-ci peuvent entretenir et développer par rapport aux objets de connaissance... Du rapport au savoir, au monde, aux autres ou à soi-même, dépendent les capacités de mobilisation de l'apprenant lors des situations scolaires...

Les dimensions pédagogiques, sociales, affectives sont donc tour à tour explorées. On n'explique plus simplement la difficulté par les seules capacités propres à l'enfant. Son environnement est désormais davantage considéré. Cette relative prépondérance de l'acquis sur l'inné amène à mettre en place des procédures de lutte contre l'échec destinées au plus grand nombre à côté des structures regroupant les enfants dont ce sont les caractéristiques individuelles qui perturbent les apprentissages. Deux analyses de la situation et donc deux définitions du principe d'équité s'opposent alors. La première, que l'on pourrait qualifier de libérale, tant à considérer qu'il convient d'assurer à chaque élève une scolarité correspondant à ses résultats et d'offrir à chacun une égalité de principe d'accès aux différentes strates du système scolaire afin "*qu'à talent égal, des ressources égales soient distribuées*" (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, p. 21). La seconde se veut plus sociale et propose que des mesures spécifiques soient proposées pour contrebalancer les facteurs sociologiques contrariant les efforts et la réussite des élèves défavorisés.

3.3. Réformer l'enseignement pour rendre l'école moins inégalitaire

L'école unique ayant contribué à mettre en évidence l'échec scolaire, et se voyant accusée de ne pas parvenir à réduire le phénomène voire même de participer à son développement, les décideurs se doivent d'envisager des modalités de lutte qui ne soient pas exclusives, en adaptant les pratiques. On va donc s'interroger sur la pertinence des contenus et des méthodes d'enseignement.

Pour cela, en 1970²¹ l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique (INRDP), remplace l'Institut Pédagogique National (IPN) qui existait depuis 1956. Comme ce dernier, l'INRDP doit promouvoir l'innovation pédagogique. Il lui appartient donc de développer la recherche action et l'évaluation de pratiques innovantes, afin de guider à la fois les enseignants et les réformes de l'enseignement, tant en ce qui concerne les programmes que les pratiques. Dès janvier 1970, on réforme les méthodes : mathématiques modernes et enseignement du français valorisant la pratique de l'oral font leur apparition. On tente aussi de lutter contre les inégalités sociales en renouvelant – vainement – à plusieurs reprises l'interdiction des devoirs à la maison : en 1962, 1964, 1971... On continuera ainsi en 1986, 1990 !

On pense ainsi éviter que les différences liées au niveau d'instruction des parents, à leur disponibilité voire à leur investissement, ne se traduisent par des différences de réussite. En effet, bien que remise en question, l'idée selon laquelle l'école propose à tous un traitement identique entraîne naturellement à rechercher des facteurs extra-scolaires pour expliquer les difficultés plus marquées de certains groupes sociaux.

Par ailleurs, la notation et les classements, accusés de pointer les différences de réussite et de nuire à la confiance en soi des élèves en difficulté, font aussi l'objet de textes réglementaires. Dans la circulaire de janvier 1969²², le ministre Edgard Faure revient sur des habitudes séculaires. Ce document s'appuie les premières données docimologiques pour remettre en cause les notes ainsi que le processus de hiérarchisation qui y est généralement associé, contestant leur réelle utilité : *"les travaux scolaires les plus formateurs sont ceux où la préoccupation de la note s'efface (...). Il faut éluder l'obsession de la note, presque aussi pernicieuse que l'obsession de la "place", comme l'ont observé depuis longtemps bien des maîtres expérimentés (...). Dès maintenant, il est recommandé aux chefs d'établissement et aux enseignants, professeurs et instituteurs :*

1. *de substituer à la notion de composition traditionnelle celle d'exercices de contrôle*

divers, faits en classe, en un temps limité et présentant les caractères ci-dessus décrits ;

²¹ Décret n° 70-798 du 9 septembre 1970, "Création de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques".

²² Circulaire n° IV-69-1 du 6 janvier 1969, "Premiers éléments relatifs aux compositions. Notes et classements (premier et second degré)", Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°2, du 9 janvier 1969, disponible sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ressources/42/3/Evaluation_circulaire_Edgar-Faure_notation_356423.pdf.

2. *de substituer à l'échelle de notation traditionnelle de 0 à 20 une échelle simplifiée d'appréciation globale du type ci-dessus défini, ou d'un type analogue ;*
3. *d'exclure en général les classements par rang, établis et annoncés par le maître" (Faure, 1969).*

Cependant, sur le terrain, la résistance est réelle. Les uns ne voient dans les notes qu'un révélateur des difficultés et considèrent que ce n'est pas en "brisant le thermomètre qu'on fait tomber la fièvre". On voit donc que l'idée du caractère actif de la notation sur le résultat est souvent remise en question. Et si les travaux sur l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968) montrant l'effet des attentes sur la performance vont contribuer à accréditer ce phénomène, les essais de remplacement des notes par des lettres ou des appréciations vont rapidement rester sans suite. Comme souvent, l'idée de réduire les différences de réussite en cherchant à modifier les pratiques des acteurs est parfois vécue comme une mise en cause difficilement acceptable de leurs compétences, d'autant plus que cette remise en question porte atteinte à leur propre identité : ils ont la plupart du temps eux-mêmes cheminé avec succès dans le système et réussi leur parcours universitaire et les différents concours d'accès à la profession en obtenant justement de bonnes notes, là où d'autres échouaient.

Pourtant, aujourd'hui encore, malgré les processus inégalitaires mis en évidence par la docimologie, les effets néfastes de la notation persistent. Les travaux d'André Antibi mettant en évidence la "constante macabre", montrent que par le fréquent recours aux barèmes l'école sélectionne et joue un rôle dans la création de l'échec scolaire. Pour ce chercheur, l'introduction de la notation en classe conduit les enseignants à utiliser l'ensemble de l'empan et à décerner systématiquement à un certain pourcentage d'élève des notes synonymes d'échec dans le processus d'acquisition. Dans les représentations communes, un enseignant qui ne se conduirait pas ainsi serait perçu comme "laxiste". "Par « Constante macabre », précise-t-il, *j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre*" (Antibi, 2003). Quelle que soit la qualité de l'enseignement et surtout des acquisitions, il y aura toujours un pourcentage non négligeable d'enfants en difficulté. Le système usuel de notation, sur dix ou sur vingt, serait donc en lui-même générateur d'échec.

4. La mise en place des dispositifs contemporains de remédiation

Si l'on accepte l'idée que certains facteurs sont susceptibles d'entraver la progression des enfants indépendamment de leurs aptitudes intellectuelles, il convient de chercher à les en protéger en leur permettant d'y faire face ou de les dépasser.

La notion de prévention apparaît, de même que celle de rééducation. L'idée n'est plus seulement de détecter les enfants incapables d'apprendre pour leur proposer une scolarité différente, mais aussi de les maintenir en classe en leur proposant des aides appropriées.

Celles-ci pourront être du ressort des maîtres de la classe ou concerner des moyens humains ou matériels dédiés à la lutte contre l'échec scolaire qui transcende les facteurs individuels pour devenir plus collective.

4.1. Des dispositifs spécifiques : entre adaptation et intégration scolaires

Pour prévenir et remédier au sein du système aux difficultés individuelles, sont créés en 1970 les Groupes d'aide Psycho-Pédagogique (GAPP). Leur fonctionnement est clairement différent de celui des précédentes structures. L'évolution de l'élève y est anticipée et le caractère exclusif de sa scolarisation n'est plus de mise. *"Le groupe d'aide psychopédagogique est une équipe constituée par un psychologue et un ou plusieurs rééducateurs. Il a la charge d'un ou de plusieurs groupes scolaires et veille à l'adaptation des élèves en participant à l'observation continue dont ils sont l'objet. Il intervient sous forme de rééducations, psychopédagogiques ou psychomotrices, pratiquées individuellement ou par petits groupes dès les premiers signes qui font apparaître chez un enfant le besoin d'un tel apport. Il adresse à la commission médico-pédagogique compétente, par les voies normales, ceux des élèves qui en raison de la nature des difficultés rencontrées, de leur gravité ou de composantes pathologiques apparentes ou pressenties doivent faire l'objet d'un examen multidisciplinaire approfondi et peuvent relever de techniques autres que celles dont dispose le groupe.*

Les enfants qui bénéficient de ces rééducations peuvent, le plus souvent, continuer à fréquenter la classe où ils étaient quand leurs difficultés ont attiré l'attention. L'aide reçue

leur permettra de mieux s'y adapter et, par la suite, d'en suivre avec fruit l'enseignement sans avoir besoin d'aide extérieure"²³.

Les enfants ne sont donc plus "orientés" dans une nouvelle structure, mais poursuivent leur parcours avec leurs camarades. Ils perçoivent une aide dans le cadre de la classe par des professionnels qui viennent exercer dans leur milieu habituel. D'autre part, l'objectif assigné est une normalisation des conduites et des réussites. Il ne s'agit plus de rechercher des modalités de scolarisation plus adaptées à un fonctionnement particulier de l'enfant, mais bien de lui proposer une aide pour lui permettre de surmonter certains obstacles et bénéficier d'un enseignement traditionnel.

Cependant, pour les cas "plus graves" (op. cit.), ce même texte prévoit des classes et sections d'adaptation en maternelle, élémentaire et dans le second degré. Est visé un public porteur de handicap physique, "rencontrant des difficultés de développement", "des difficultés d'ordre relationnel", ou "mis en situation d'échec par les difficultés de développement intellectuel", ou les "enfants de populations d'origine nomade en voie de sédentarisation". Malgré tout, il ne s'agit donc pas, là encore, d'un dispositif ségrégatif, puisque d'une part, les élèves restent dans les mêmes locaux que leurs camarades et que, d'autre part, le retour dans une classe traditionnelle est d'emblée envisagé, notamment lors d'une procédure de "révision systématique des orientations".

Notons que diverses explications possibles de la difficulté ou de l'échec scolaire sont avancées dans ce texte : des déficiences physiques ou sensorielles, une "débilité légère" consécutive de "causes circonstancielles" telles qu'une insuffisance de stimulations ou une mauvaise acculturation, des troubles du comportement ou des difficultés d'ordre relationnel "imputable à des comportements réactionnels, à des situations familiales ou scolaires, ou bien à des troubles du comportement déjà structurés au niveau de la personnalité". L'origine familiale est alors bien présente dans l'anamnèse, il n'est plus seulement question d'enfants porteurs de handicap ou de trouble spécifique. La cause de la difficulté n'est plus perçue comme ayant une origine nécessairement individuelle. Malgré tout, pour les enfants se trouvant dans ce dernier cas, sont créés la même année des Services de Soins et d'Éducation

²³ Circulaire n°IV-70-83 du 9 février 1970, "Prévention des inadaptations – Groupes d'aide psychopédagogique – Sections et classes d'adaptation", disponible sur http://dcalin.fr/textoff/adaptation_1970.html.

Spécialisés A Domicile (SESSAD) ²⁴, structures itinérantes susceptibles d'intervenir aussi bien dans leurs propres locaux que dans les écoles ou au domicile des élèves. Les SESSAD regroupent plusieurs professionnels dont le chef de service, les diverses spécialités médicales, les psychologues, les psychomotriciens, les orthophonistes, les éducateurs spécialisés, les kinésithérapeutes, les ergothérapeutes ou les enseignants spécialisés.

Des commissions médico-pédagogiques sont dès lors instaurées dans chaque circonscription pour que soit décidé le recours à ces nouvelles structures. Mais se pose d'ores et déjà le problème de la formation des enseignants spécialisés, en nombre trop restreint pour que soient pourvus les postes créés.

Peu après, sont également institutionnalisées des mesures de soutien aux élèves en difficulté en classe. Elles sont définies par l'Arrêté du 28 mars 1977 et sont destinées aux enfants dont les difficultés ou la "lenteur" posent problème, qu'elles soient accidentelles ou permanentes, mais excluent leurs camarades porteurs de handicap qui eux, "doivent bénéficier d'une éducation spécialisée impliquant des structures d'accueil appropriées pour les interventions pédagogiques de caractère pédagogique que leur cas nécessite"²⁵. Ces mesures concernent essentiellement le français et les mathématiques, ainsi que, au collège, les langues vivantes. Un "approfondissement" destiné aux autres élèves est également proposé, mais curieusement, uniquement au second degré. A l'école primaire, le soutien devra porter sur les apprentissages "instrumentaux". Sont notamment cités dans le texte l'expression orale puis écrite, la lecture, l'orthographe, la numération, les mécanismes opératoires en calcul, le raisonnement. Les références à la psychologie du développement et à ses courants fonctionnalistes sont explicites et font que les actions visées diffèrent d'une simple reprise des notions mal assimilées. Le concours du personnel spécialisé des GAPP est indiqué pour effectuer l'observation des enfants et rechercher les solutions afin que le maître puisse concevoir "*une forme différente d'action*" en français et en mathématiques, ainsi que les langues vivantes en collège. Le texte prévoit une intervention proposée par le maître de leur classe, voire parfois par certains de leurs camarades. Nulle modification du rythme des

²⁴ Décret modificatif n°70-1332 du 16 décembre 1970, Journal Officiel de la République Française du 5 janvier 1971, p171.

²⁵ Arrêté du 28 mars 1977 "Organisation des actions de soutien dans les écoles et les collèges et des activités d'approfondissement dans les collèges", B. O. n°13 du 7 avril 1977.

acquisitions n'est suggérée bien que soient évoquées de possibles différences interindividuelles de vitesse d'apprentissage. Quatre cas sont envisagés :

- une aide dans le cadre du fonctionnement habituel de la classe,
- une individualisation de certaines activités,
- des activités spécifiques avec une intention délibérée de rattrapage,
- l'organisation de groupes de niveau.

Une prescription concernant la durée des activités, qui ne devront pas excéder trente minutes par jour ou deux heures par semaine, ni priver systématiquement les élèves concernés de certaines activités (comme l'éveil ou le sport), est ajoutée. On sait qu'un des écueils des mesures de médiation tient au fait que les enfants se voient privés des activités de la classe, ou que leur emploi du temps soit "surchargé" de manière parfois contre-productive. On voit donc que dans ce cas, une réflexion relative au "coût d'opportunité" d'un tel dispositif a dû être menée.

Ainsi, dans les différents textes législatifs de ces années soixante-dix, est mise en valeur la notion de prévention, qu'il s'agisse d'éviter les difficultés ou de prévenir le handicap (prévention primaire), d'éviter qu'ils s'aggravent (prévention secondaire) ou d'en prévenir les conséquences pour la vie future (prévention tertiaire). Fondamentale dans l'esprit des mesures de lutte contre l'échec scolaire, cette notion contribuera également à combler le fossé existant entre enfants en difficulté, qu'ils soient ou non porteurs de troubles spécifiques. Les actions de prévention n'étant pas nécessairement réservées aux uns ou aux autres, les outils et pratiques vont pouvoir se mutualiser. Une distinction demeure cependant entre "adaptation" en "intégration" scolaires, la première concernant les enfants en difficulté et la seconde leurs camarades porteurs de handicap.

Mais dans les faits, bien que là ne soit pas leur vocation première, les structures "d'adaptation" vont souvent servir d'espace d'accueil des enfants en intégration. Les SES, puis les SEGPA, ou les CLAD seront parfois préférées aux classes traditionnelles en raison de leur effectif réduit, de la formation des enseignants ou sous prétexte d'homogénéisation. Les GAPP se verront, quant à eux, largement sollicités en cas d'accueil d'enfants handicapés. D'autre part, si le caractère relativement massif de la difficulté scolaire dans un environnement réunifié est pris en compte, la prise en charge du handicap dans des établissements spécifiques demeure.

Doit-on y voir l'idée que, malgré la généralisation et la mise en évidence de sa fréquence, la difficulté conserve, dans les représentations des enseignants, une cause éminemment individuelle voire médicale ? Son caractère socialement typé et les différents travaux des années soixante n'ont-ils pas permis une remise en question du rôle de l'école et des pratiques, pour que la communauté éducative recherche si souvent des causes externes pour expliquer le manque de réussite ou l'échec ? Est-ce la conséquence d'un manque de moyens, une tentative de déculpabilisation, une absence de savoir faire, une difficulté à recourir à des pratiques traditionnellement magistrales ?

Une loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, à l'initiative de Simone Veil alors ministre de la santé, a pourtant été votée en 1975. Elle prévoit que "la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale"²⁶. C'est donc un texte qui transcende largement le cadre scolaire, mais le concerne dans une large partie. Il précise en effet que tout enfant est soumis à l'obligation scolaire, si possible dans un établissement "ordinaire" mais peut, à défaut, bénéficier d'une éducation spéciale.

Cette dernière relève du Ministère de l'Éducation nationale, soit par l'intermédiaire d'établissements spécialisés relevant de sa juridiction, soit par la mise à disposition dans d'autres établissements d'enseignants spécialisés. L'organisation de cette éducation spéciale est décidée par des commissions d'éducation spéciale, mentionnées dans le même texte et dont la création suivra rapidement : dès la fin de l'année, un décret²⁷ institue les Commissions Départementales de l'Éducation Spéciale (CDES), les Commissions de Circonscription de l'Enseignement Préscolaire et Élémentaire (CCPE) et les Commission de Circonscription du Second Degré (CCSD). Les décisions émanent donc d'instances extérieures à l'école de l'enfant, sensées donc être impartiales, et dont les avis rendus s'imposent aux différents établissements, seules les familles pouvant refuser leur application. D'un point de vue pragmatique, cette loi s'appuie sur les structures existantes : établissements publics et privés

²⁶ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975, "*Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées*", disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976>.

²⁷ Décret n°75-1166 du 15 décembre 1975 relatif à la composition et au fonctionnement de la commission de l'éducation spéciale et des commissions de circonscription, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000857748>.

relevant des ministères de l'Éducation nationale et de l'agriculture, organismes de formation professionnelle, intersecteurs de psychiatrie infanto-juvénile, services de santé scolaire et de PMI, CMPP et SES mais aussi sur les Centres d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP), nés dans la foulée. Ces "*Centres d'Action Médico-Sociale* ont pour objet le dépistage, la cure ambulatoire et la rééducation des enfants des premiers et deuxièmes âges qui présentent des *déficits sensoriels, moteurs ou mentaux, en vue d'une adaptation sociale et éducative dans leur milieu matériel et avec la participation de celui-ci*. Ils exercent des actions préventives spécialisées"²⁸. Ils constituent en quelque sorte une structure apparentée aux CMPP, mais chargée des enfants d'âge pré-élémentaire.

Ainsi, les personnes handicapées obtiennent le droit institutionnel de côtoyer les personnes valides. La cohabitation et la concertation entre enseignements spécial et ordinaire va devoir se mettre en place. Il est probable que la nécessaire individualisation de certains apprentissages et la prise en compte des besoins particuliers des enfants aient contribué à l'éclosion de l'idée de les considérer comme le centre du système éducatif.

Ce principe sera omniprésent dans les dispositions de la fin des années quatre-vingts jusqu'au début des années deux mille. Cependant, dans les années qui suivent le vote de cette loi, hormis les divers arrêtés et décrets d'application qui la suivent, l'effort va davantage être porté sur le fonctionnement global du système et les différences sociales de réussite que sur les enfants à besoins individuels particuliers.

²⁸ Décret n° 76-389 du 15/04/1976 – annexe XXXII bis, "*Conditions techniques d'agrément des Centres d'Action Médico-Sociale Précoce*", disponible sur http://dcalin.fr/textoff/annexe_32bis_camsp_1976.html.

4.2. Des mesures centrées sur les besoins de l'enfant

Peu après le changement de gouvernement, en 1981, sont publiées deux circulaires annonçant la création de "Zones d'Éducation Prioritaire" (ZEP)²⁹. Selon le discours du Ministre de l'époque, Alain Savary, "notre système éducatif doit répondre aux besoins de *formation de tous les enfants d'âge scolaire*" (Savary, 1983) ce qui va dans le même sens que la loi de 1975, même si le public visé n'est pas le même. Mais le Ministre fait officiellement "le constat des *inégalités devant l'école dues à la grande diversité des milieux sociaux et culturels*". Il précise que ses objectifs, à savoir "le souci de la formation des élèves en difficulté [...] la démocratisation du système éducatif et la lutte contre les inégalités sociales" l'ont conduit à "une politique de priorité pour les zones défavorisées" (Savary, op. cit.). Cette politique reprend le concept anglais de compensation qui a conduit à la fin des années 60 à la création des "Educational Priority Area". Constatant que la concentration de difficultés en un même lieu devenait elle-même une source de difficultés supplémentaires, le gouvernement travailliste d'Harold Wilson avait mis en place une politique de discrimination positive. En France, cette conception se traduit par une différenciation des moyens en fonction des besoins, une ouverture sur les partenaires extérieurs à l'Éducation nationale (associations, collectivités territoriales...), et par l'élaboration d'un projet cohérent avec les lignes directrices du système éducatif mais propre à chaque zone. C'est une première illustration du plus récent concept politique visant à "donner plus à ceux qui ont le moins", selon la formule désormais consacrée et le principe de différence de John Rawls stipulant qu'une société doit être juste avant d'être égalitaire (Rawls, 1987).

Cette politique de différenciation dans la lutte contre l'échec scolaire est plutôt novatrice à cette époque et rompt avec les principes d'une uniformité globale des traitements des élèves en vigueur jusqu'alors. En plus du concept "*d'égalité des chances*", né en 1986 dans la bouche de Jean-Pierre Chevènement (Chevènement, 1986), le législateur espérait voir se développer diverses expérimentations pédagogiques qui auraient ensuite pu dépasser les frontières des zones concernées via par exemple l'INRDP, devenu "simplement" Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) en 1976, peut-être pour mieux se consacrer à la

²⁹ Circulaires n°81-238 du 1er juillet 1981 et n°81-536 du 28 décembre 1981, relatives à la création des zones d'éducation prioritaire, disponible sur http://dcalin.fr/textoff/zep_1981-2.html.

recherche, le pôle documentaire étant dévolu au Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP).

Mais la création de ce découpage géographique en secteurs aux besoins spécifiques est aussi peut-être annonciatrice de la volonté de décentralisation et de déconcentration auquel on assistera quelques années plus tard. Car c'est bien d'une adaptation au contexte qu'il s'agit, celui de l'apprenant en l'occurrence, dont on soupçonne l'environnement social, familial et économique de contrarier la réussite. Selon Lydie Heurdier, c'est en effet "le secteur scolaire [qui] a été choisi comme unité constitutive de la zone prioritaire, avec une association explicite des acteurs locaux dans un projet de zone interdégré et partenarial" (Heurdier, 2008). Le nombre d'élèves concernés est conséquent : de 5% à ses débuts, la proportion va régulièrement croître jusqu'à toucher près de 20% des écoliers dans les années 2000.

Pourtant, les résultats sont mitigés et surtout différents d'un lieu à un autre. Mais surtout, cette politique ne semble pas constituer un dispositif efficace de lutte contre la difficulté à l'école. Dans ces travaux, Denis Meuret constate ainsi que "la politique ZEP *semble avoir mieux réussi en tant que contribution de l'Éducation nationale à la politique de la ville (effet sur les bons élèves ; sur les attitudes des élèves défavorisés ou en difficulté envers la scolarisation et la socialisation) qu'en tant que politique de lutte contre l'échec scolaire*" (Meuret, 1994, p. 61). Différentes relances des ZEP vont être proposées, en 1990, 1997... Il s'agira essentiellement d'en parfaire le pilotage, de renforcer la dimension partenariale en harmonisant les politiques sectorielles – premières politiques de la ville – et celles de l'Éducation nationale, notamment à travers les projets ZEP ou d'autres formes de contractualisation. Mais surtout, on cherchera à éviter les effets d'isolement et de "ghettoïsation" entraînés par la reconnaissance des difficultés présentes dans des zones déterminées. On sait en effet grâce aux contributions de différents auteurs tels Choukri Ben Ayed et Sylvain Broccolichi, que ce sont les populations les plus fragiles et les plus défavorisées qui sont les plus sensibles aux effets délétères liés à la concentration des difficultés en un même lieu géographique (Ben Ayed et Broccolichi, 2001). En effet, précisent Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex (2004), "le « label » ZEP renvoie aujourd'hui, dans les médias et l'opinion publique mais aussi pour nombre de chercheurs, bien plus à un « contexte » synonyme de grandes difficultés – d'enseignement et d'apprentissage – qu'à une politique ou à des orientations éprouvées permettant d'affronter et de réduire ces difficultés,

voire s'identifie à la notion d'enseignement à des populations et des élèves jugés « difficiles », parfois au seul vu de leurs caractéristiques socio-économiques" (p. 115).

L'aspect négatif le plus surprenant ou du moins le plus symbolique dans les évaluations produites, sera la constatation qu'en dépit des indemnités perçues par les enseignants nommés sur les postes des zones définies, la dépense moyenne par élève est inférieure en ZEP, les enseignants les plus qualifiés tels que les agrégés dans le second degré ainsi que les enseignants dotés du plus d'ancienneté, qui sont à la fois les mieux payés et ceux dont le barème leur permet de choisir le plus facilement leur établissements d'exercice, préférant fuir ces zones. Ils laissent la place à des enseignants moins expérimentés, peu enclins à rester en place et donc à construire des projets dans la durée, ainsi que le constatent Roland Bénabou, Francis Kramarz et Corinne Prost, dans leur article collectif (Bénabou, Kramarz et Prost, 2004). Ceux-ci indiquent par ailleurs que la situation en zone d'éducation prioritaire tend à provoquer un accroissement des différences sociales de recrutement, mais surtout que les bénéfices en termes de réussite scolaire et de réduction des inégalités scolaires sont décevants.

En 1997, le "rapport Moisan-Simon", émanant de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et faisant suite à une évaluation du dispositif, préconisera entre autres de recentrer les actions sur les apprentissages, pratique régulièrement observée dans les ZEP connaissant le plus de réussite (Moisan et Simon, 1997). Ce dispositif va donc évoluer et peu à peu se complexifier. Des Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP), permettant d'associer aux ZEP d'autres établissements et écoles, pour lesquels une aide particulière s'impose du fait des difficultés rencontrées, sont institués par la circulaire de 1997³⁰. L'"Éducation Prioritaire", telle qu'on la nomme désormais doit se donner différents objectifs, parmi lesquels la lutte contre l'échec scolaire, une recherche de scolarisation précoce, le soutien apporté aux élèves les plus fragiles, une attention particulière accordée à la maîtrise de la lecture et à l'expression, la volonté de développer les activités sportives et culturelles, l'éducation à la citoyenneté, l'ouverture de l'école aux familles et plus généralement au quartier et donc la recherche de partenariats...

³⁰ Circulaire n°97-233 du 31 octobre 1997, "Zones d'éducation prioritaire", disponible sur http://www.eps.aix-marseille.fr/textes_creteil/zep/311097c.html.

On tente aussi de revaloriser l'image des ZEP en créant des contrats de réussite en 1998³¹ puis des "pôles d'excellence" en 2000³².

Auparavant, il aura fallu attendre 1982, soit sept années après le vote de la loi de Simone Veil, pour qu'apparaissent les circulaires définissant la "*mise en œuvre de la politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés*"³³. Les mesures sont présentées comme devant "*constituer l'un des aspects de l'effort entrepris par le gouvernement pour lutter contre les inégalités sociales*". Là encore, on constate le resserrement du lien entre difficultés d'origine individuelle ou sociales. Considérant les mérites mais surtout les limites des classes et établissements spécialisés qui "*risquent de renforcer, pour l'enfant qu'ils accueillent le sentiment de différence qu'ils prétendent effacer et présentent en outre les inconvénients de toute structure ségrégative en favorisant l'isolement, la méconnaissance mutuelle et les tendances au rejet*", cette politique vise l'amélioration de l'insertion sociale de l'élève handicapé, qui passe par une volonté d'intégration.

Une place est donc faite à l'intégration scolaire dans le cadre d'un "dispositif institutionnel différencié". Cette intégration doit se tenir dans une classe ordinaire en priorité, conformément à la loi de 1975. A défaut, peut être proposée une intégration individuelle ou collective d'enfants handicapés, partielle ou totale, dans un établissement ordinaire mais doté des moyens médicaux ou paramédicaux permettant l'intervention d'un personnel spécialisé, voire une intégration d'intensité variable organisée par un établissement spécialisé dans l'école de secteur.

Quelle qu'en soit la forme, elle doit être étayée par un projet intégratif, élément d'une convention d'intégration, élaborée par l'équipe éducative, les partenaires et la famille. Cette convention prévoit éventuellement une aide personnalisée sur les plans scolaire, psychologique, médical ou paramédical, s'appuyant sur les services de soins et d'éducation spécialisés à domicile, les intersecteurs de pédopsychiatrie, les CMPP ou plus globalement sur la division de l'éducation spécialisée du ministère de l'Éducation nationale. Dans tous les cas,

³¹ Circulaire n°98-145 du 10 juillet 1998, "*Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite*", disponible sur <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo980716/scoe9801939c.htm>.

³² Circulaire n°2000-008 du 8 février 2000 "*Les Pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire*", BO n°8 du 4 février 2000.

³³ Circulaires n°82/2 et 82-048 du 29 janvier 1980 "*Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés*", BO n°5 du 4 février 1982.

le recours aux moyens existants doit être privilégié, une intervention du personnel spécialisé des différentes structures sur le lieu de l'intégration pouvant être imaginée.

Parallèlement, le système scolaire est largement réorganisé. La loi d'orientation du 10 juillet 1989³⁴ se donne pour objectif la réussite scolaire, qui doit se faire en plaçant l'enfant "au centre du système éducatif". En d'autres termes, c'est au système de s'adapter aux élèves et non plus l'inverse.

Cette ambition se traduit concrètement par un ensemble de mesures embrassant les différentes composantes du système, son organisation, les contenus des enseignements, ou encore les rythmes et la santé scolaire, la gestion des inégalités de traitement, celle du handicap, la lutte contre l'exclusion et l'échec scolaire, l'organisation des ZEP, la formation professionnelle, la place des familles, les liens entre partenaires, l'évaluation, la recherche et les innovations pédagogiques. Reprendre une à une toutes les directives serait fastidieux tant cette loi "cadre" s'emploie à réorganiser l'ensemble des composantes du système. Revenons donc simplement sur quelques prescriptions concernant plus particulièrement la réussite scolaire.

Le droit à l'éducation est réaffirmé mais, si l'âge légal reste le même, la scolarisation des "deux ans" doit se faire "en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé". On espère ainsi lutter contre les inégalités les plus précoces d'apprentissage liées aux différences interfamiliales dans l'éducation et le développement du jeune enfant. Les résultats de plusieurs études réalisées dans les années 80 semblent aller dans ce sens. Dès 1983, le Service de l'Informatique de Gestion et des Statistiques (SIGES) de l'Éducation nationale conclut à un effet positif de la scolarisation pré-élémentaire et de sa durée en termes d'amélioration des résultats scolaires, de baisse des taux de redoublement ou de déroulement de la scolarité ultérieure (Seibel, 1984). Plusieurs études vont dans un premier temps confirmer ces résultats. Ainsi Jean-Pierre Jarousse, Alain Mingat et Marc Richard écrivent-ils que *"de façon assez évidente, les acquisitions des élèves sont d'autant plus élevées que la scolarisation maternelle a été longue. Ceci se vérifie en particulier lorsque l'on compare les acquis des élèves entrés à deux ans par rapport à ceux rentrés à trois ans"* (Jarousse, Mingat

³⁴ Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20090422>.

et Richard, 1992, p. 3). Pourtant, les résultats plus récents semblent plus contrastés. Jean-Paul Caille, par exemple, s'appuyant sur l'observation d'un panel de près de neuf mille élèves conclut à l'effet positif de l'enseignement avant six ans tout en relativisant l'effet de la scolarisation à deux ans, toujours positif, mais qui profiterait surtout aux enfants issus de l'immigration ou de familles favorisées (Caille, 2001). Simone Forster (Forster, 2007) ou Monique Papon et Pierre Martin à l'occasion d'un rapport parlementaire (Papon et Martin, 2008), parviennent à des conclusions similaires.

Des cycles sont institués : trois à l'école primaire, trois autres dans le second degré. Pour chacun d'entre eux, des programmes sont définis. Cette nouvelle organisation de la scolarité doit permettre une flexibilité dans les apprentissages et ce afin de prendre en compte le caractère discontinu et par nature individuel du développement de l'enfant. Le législateur ne prévoit plus la possibilité d'un redoublement pur et simple d'un niveau scolaire puisque les objectifs sont à atteindre en fin de cycle. Tout au plus l'allongement ou le raccourcissement d'une année d'un cycle restent-ils possibles une fois dans la scolarité. Des études plus récentes (Paul et Troncin, 2004) sur le redoublement semblent donner raison aux différentes directives visant à en réduire la fréquence voire l'existence, bien que le débat reste ouvert. Dans leur revue de littérature, Robert Gary-Bobo et Jean-Marc Robin mentionnent la divergence des résultats sur le sujet dans différentes études françaises ou internationales. Selon les travaux réalisés, les niveaux considérés, le fait que l'on considère les effets à court ou moyen terme, et le degré de prise en compte du problème d'endogénéité, les conclusions sont tantôt positives, tantôt négatives (Gary-Bobo et Robin, 2012).

Les enseignants travaillent au sein d'"équipes pédagogiques" dont font également partie les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires ou, dans le second degré, le personnel d'éducation. Une notion plus large de "communauté éducative" intègre les services sociaux et de santé. L'enfant peut donc être considéré dans sa globalité et ce d'autant plus que l'école, par l'intermédiaire des "*conseils d'école*" et de la place faite aux associations, s'ouvre aux familles ainsi qu'aux collectivités territoriales et à l'ensemble des partenaires intervenant auprès des élèves ("*contrats de ville*", "*contrats d'aménagement du temps de l'enfant*"). Ceci donne lieu à des projets d'écoles et des projets d'établissements mettant en rapport les objectifs à atteindre, les moyens pour y parvenir et le rôle de chacun dans le dispositif.

Outre le fait qu'ils sont désormais tous recrutés au niveau licence, les enseignants bénéficient désormais d'une formation professionnelle dans les tout nouveaux "Instituts Universitaires de Formation des Maîtres" (IUFM). Les instituteurs deviennent professeurs des écoles, donc "cadres A" au même titre que leurs collègues de collège. Au cours de leur formation, tous bénéficient d'une sensibilisation à la problématique de l'échec scolaire, qui se concrétise par des interventions de psychologues, de chercheurs, ce que permet le statut universitaire de ces nouveaux instituts. Une attention particulière est accordée dans l'enseignement aux apprentissages fondamentaux tels que la numération et la lecture. L'échec des méthodes "globales", particulièrement décriées, a laissé des traces...

La rencontre entre futurs enseignants de différentes disciplines niveaux et degrés doit favoriser la prise de conscience des problématiques de chacun afin de favoriser la "continuité éducative", c'est à dire d'éviter les ruptures dans les parcours scolaires et les difficultés lors des changements d'établissements ou de cycles. Ces modalités de formation se veulent également plus poches du monde de la recherche. On espère, à travers des modules de formation présentant les avancées dans le domaine de la connaissance de l'enfant et de l'adolescent, de la psychologie, de la sociologie, de la philosophie, de la pédagogie ou de la didactique, permettre aux futurs enseignants de mieux remédier aux difficultés des élèves, mais aussi de savoir expérimenter et se tenir au courant des résultats expérimentaux tout au long de leur carrière. Un temps supprimée au profit d'une nouvelle élévation du niveau universitaire de recrutement des futurs enseignants, cette formation reprendra en 2013 dans le cadre des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ), intégrées à l'université, et qui accueillent les étudiants de niveau licence et les préparent à des masters "Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation" (MEEF), à l'issue de deux années d'études post-licence (Fioraso, 2013). On réintroduit ainsi la nécessaire dialectique théorie/pratique.

Des évaluations se mettent en place à différents niveaux. Elles concernent l'enfant d'une part, à travers notamment des évaluations nationales proposées en CM2, en sixième ou au lycée, et les enseignants d'autre part, dont les inspections doivent prendre en compte l'implication dans le travail d'équipe, l'école ou l'établissement dans le cadre des projets tri-annuels. Le système lui même n'est pas oublié, ceci impliquant la création d'un "Conseil Supérieur de l'Éducation" (CSE) et la rédaction de rapports annuels rendus publics élaborés par l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation nationale (IGAEN).

In fine, le système scolaire se devra de conduire "*l'ensemble d'une classe d'âge au niveau CAP-BEP et sa plus grande partie (80%) au niveau baccalauréat*".

4.3. Vers une prise en charge coordonnée de la difficulté

C'est à partir de la Loi d'orientation de 1989³⁵ que vont être mises en place différentes structures ou démarches destinées à favoriser la réussite scolaire, et ce à trois niveaux : dans le cadre de la classe, avec le concours d'enseignants spécialisés, et auprès d'élèves en situation de handicap en ayant recours aux dispositifs spécialisés. L'idée qui guide le fonctionnement de ces structures, a trait à la coordination des acteurs de terrain et des moyens, afin de remédier plus efficacement à la difficulté scolaire.

Le projet d'école, précédemment évoqué, naît institutionnellement le 15 février 1990³⁶. Il renforce la dimension partenariale qui, rappelons-le, doit permettre, dans le cadre de la nouvelle structure scolaire, d'organiser les interventions de différents professionnels pour lutter contre la difficulté. Il faudra en revanche attendre 1998³⁷ pour qu'elle soit formalisée à l'échelon individuel dans le cadre d'un Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès (PPAP). Ce document doit s'appuyer sur les résultats des évaluations nationales pour établir un diagnostic de la situation de l'élève afin que puisse se mettre en œuvre "*une pédagogie différenciée et une aide personnalisée aux élèves qui en ont besoin, notamment ceux qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et en calcul*". Cette mesure se destine donc, à l'école élémentaire, uniquement aux élèves de cycle III, excluant les CP ou CE1 en délicatesse avec par exemple la lecture, l'écriture ou les mathématiques. En revanche, il insiste sur la nécessité de s'appuyer sur les réussites de l'enfant : "*Ce programme de travail construit par l'équipe pédagogique concernée s'appuiera sur toutes les activités*

³⁵ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, dite "Loi d'orientation sur l'éducation", JORF du 14 juillet 1989, disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20090422>.

³⁶ Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990, "*Le projet d'école*", disponible sur www.culture.gouv.fr/content/download/126679/1391828/version/1/.../150290.pdf.

³⁷ Circulaire n°98-229 du 18 octobre 1998, "Utilisation des évaluations nationales CE2-6ème : mise en place du « *programme personnalisé d'aide et de progrès* » pour la maîtrise des langages", BO n°44 du 26 novembre 1998.

d'enseignement, en particulier celles dans lesquelles l'élève réussit le mieux. Il est essentiel de commencer à valoriser l'élève pour le faire démarrer sur de bonnes bases".

L'utilisation d'un tel document sera conditionnée par les injonctions plus ou moins fortes des inspections. Mais si les projets d'école seront parfois utilisés par les enseignants pour obtenir matériel, heures ou interventions supplémentaires dans le cadre d'une orientation particulière, l'absence de moyens mis à disposition lors de l'élaboration d'un PPAP donnera à ce dernier l'image d'une mesure à peu de frais entraînant une inutile paperasserie mais n'apportant rien aux enseignants. Dès lors, face au relatif "insuccès" de la mesure, la rédaction d'un tel programme sera rendue obligatoire pour tout recours au redoublement ou pour toute intervention du réseau d'aide. Il est vrai qu'il aura été également présenté comme un moyen de coordonner les interventions des maîtres entre elles, ou avec celles d'autres partenaires tels que les enseignants spécialisés.

Le cadre dans lequel évoluent ces derniers a par ailleurs récemment évolué. Quelques mois après la loi de 1989, les GAPP sont réformés en profondeur. Les rares études évaluatives qui les concernent, comme celles d'Alain Mingat et de Marc Richard (Mingat, 1991) ou de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (Toraille et François, 1987), rendent des conclusions plutôt défavorables à leur égard. Sont notamment reprochés, le manque d'homogénéité et l'opacité de leur fonctionnement, la fréquence et, pour la première étude citée, la ventilation et l'efficacité des interventions. Ils sont remplacés par les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED)³⁸.

Les missions et le fonctionnement des RASED évoluent sensiblement : rééducateurs en psychomotricité et en psychopédagogie cèdent la place aux enseignants spécialisés dans les aides à dominante pédagogique (option E du CAPSAIS récemment créé), chargés des classes ou des regroupements d'adaptation, ou à dominante rééducative (option G du CAPSAIS). Seuls les psychologues demeurent. Les RASED concernent, lors de leur création, les élèves qui "*éprouvent des difficultés à satisfaire aux exigences d'une scolarité normale*", difficultés qui ne peuvent être considérées comme des handicaps avérés. C'est le volet "adaptation" dans le secteur de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire (AIS) remplaçant l'éducation spéciale, qui est donc concerné – au même titre que les SEGPA dans le second degré. La mission de ce

³⁸ Circulaire n°90-082 du 9 avril 1990, "*Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté*", disponible sur http://dcalin.fr/textoff/rased_1990.html.

personnel se veut éminemment partenariale, s'exerçant à des fins de prévention et ne doit pas se substituer à l'action des maîtres.

La boucle semble bouclée lorsqu'en 1992³⁹ sont créées, dans les écoles, des classes d'Intégration Scolaires (CLIS). Différentes du RASED les "deux dispositifs bien différenciés sont complémentaires". Les CLIS, qui deviendront ULIS-écoles à la rentrée 2015, permettent l'intégration collective d'élèves porteurs de handicap mental (CLIS I), sensoriel ou moteur (CLIS 2 à 4). Plus tard, apparaîtront des CLIS "Troubles Spécifiques du Langage" (TSL) destinées aux enfants ne pouvant tirer partie d'une scolarisation en milieu ordinaire. Elles sont sensées se substituer aux classes de perfectionnement, mais ces dernières subsisteront encore plusieurs années. S'agissant du champ du handicap, c'est la CDES ou une de ses sous-commissions, généralement la CCPE, qui émet la proposition d'orientation des élèves concernés. Ceux-ci sont regroupés par petits effectifs (douze élèves au maximum) et doivent participer à diverses activités dans les autres classes de l'école. La demande d'affectation d'un enseignant dans une école comprenant une CLIS implique d'ailleurs l'acceptation de ces principes et la participation aux activités d'inclusion.

Un dispositif quelque peu similaire, intitulé Unité(s) Pédagogique(s) d'Intégration sera introduit dans le second degré 1995⁴⁰ avant d'être généralisé en 2001⁴¹.

³⁹ Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991 "*Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire - Classes d'intégration scolaire (CLIS)*", disponible sur http://dcalin.fr/textoff/clis_1991.html.

⁴⁰ Circulaire n° 95-125 du 17 mai 95, " Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI", BO n°21 du 25 mai 1995.

⁴¹ Circulaire 2001-035 du 21 février 2001 " Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI)", BO n°9 du 1^{er} mars 2001.

Conclusion

Le système éducatif aura donc largement évolué face à la difficulté ou l'échec scolaire. Lorsque les savoirs académiques ne concernaient qu'une frange restreinte de la population, la difficulté d'apprentissage n'était qu'un phénomène individuel, inhérent au processus d'acquisitions. Elle est devenue problématique avec la massification de l'enseignement, et rapidement dérangeante. Coûteuse et économiquement inacceptable dans un pays en plein essor nécessitant une main d'œuvre plus qualifiée, facteur de non équité et de séparation des individus dans une société qui se veut fraternelle et égalitaire, sa contribution à la reproduction de l'ordre établi n'est plus acceptée.

L'enfant en butte aux apprentissages, qui aura dans un premier temps laissé largement indifférent à moins qu'il ne soit atteint d'un handicap trop stigmatisant justifiant sa mise à l'écart, va devenir digne d'intérêt... Traitée dans un premier temps comme un problème individuel, la difficulté scolaire se transforme en un phénomène social lorsque l'unification du système permet le rapprochement des populations bourgeoises et populaires dans les classes.

Pour améliorer l'efficacité de l'éducation, les précurseurs privilégient une approche individualisée de l'enfant, de ses rythmes d'apprentissage, de ses besoins. Mais agir au niveau du système éducatif pour réduire le nombre d'élèves en échec nécessite une autre logique et des structures spécifiques. Les premières plus ségréguatives, étayées par la psychopédagogie, vont conduire à marginaliser les enfants concernés. Les suivantes seront plus inclusives... Le caractère socialement typé de la réussite interroge en effet l'ensemble de l'école. On passe de la conception de l'inadaptation de l'individu au système à celle d'une inadaptation du système à l'individu. Les deux logiques se succèdent, mais on tente de faire évoluer le système dans son ensemble pour le rendre plus égalitaire, tout en continuant à créer et additionner des dispositifs spécifiques pour les enfants en difficulté. Certains perdurent aujourd'hui, dans un système de prise en charge parfois difficilement lisible

Cette évolution anarchique explique un ensemble de dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire protéiforme et morcelé dont nous étudions la cohérence dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2. TAXINOMIE DES DISPOSITIFS ACTUELS D'AIDE AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

INTRODUCTION

La difficulté scolaire peut se présenter sous différentes formes, être à l'origine de causes multiples et se manifester avec plus ou moins de virulence. Prétendre y remédier exige donc de disposer de moyens qui fassent écho à cette diversité. Nous avons préalablement décrit comment sont nés et se sont organisés, dans le paysage scolaire français, les instruments de lutte contre l'échec scolaire, soulignant leur nombre mais aussi leur agencement à première vue arbitraire. Le présent chapitre vise à les présenter compendieusement pour en définir le fonctionnement et les missions spécifiques, en réponse aux besoins des élèves en difficulté. Ce faisant, afin d'éviter d'en faire le simple catalogue, nous avons choisi de les regrouper dans trois grandes catégories, qui ne sont toutefois ni exclusives ni étanches :

- les dispositifs mis en œuvre dans le cadre habituel de la classe,
- les dispositifs scolaires ou périscolaires propres à l'institution,
- les aides extérieures, proposées dans les structures liées à l'Éducation nationale ou dans le secteur libéral.

La classification choisie répond d'abord à un critère institutionnel. Elle permet de distinguer clairement les dispositifs selon le niveau d'intervention et de responsabilité de l'Éducation nationale. Ainsi, dans les deux premiers cas, cette dernière prend en charge directement, dans ses propres structures, les enfants en difficulté en leur proposant des dispositifs d'aide incluant ou non prises en charge, programmes d'aide ou parcours spécifiques. Dans le second, elle n'intervient qu'au niveau de la gestion de la scolarité dans le cadre de structures dépendant des secteurs médico-social, médico-éducatif ou judiciaire et donc des ministères correspondants (tels que de la santé, ou de la justice), parfois par l'intermédiaire d'associations spécifiques chargées de leur gestion.

La classification présente également l'intérêt de distinguer les dispositifs en fonction de l'arbitrage dont ils résultent entre d'une part, l'adaptation aux besoins spécifiques de l'enfant en difficulté et d'autre part, son intégration dans un processus scolaire classique. Bien

sûr, cet arbitrage dépend fortement du niveau et du type de difficulté de l'enfant. Par exemple les dispositifs mis en œuvre dans le cadre de la classe présentent-ils l'intérêt de ne pas "sortir" l'enfant de son contexte habituel, mais sont intrinsèquement limités quand il s'agit de prendre en charge des facteurs de difficulté trop importants ou particuliers.

1. *L'impact limité des dispositifs mis en œuvre en classe :*

Ces dispositifs concernent les classes ordinaires sans sollicitation de concours "extérieurs", si ce n'est éventuellement, dans le cadre du travail en partenariat, celui des enseignants des autres classes, des enseignants spécialisés ou de l'équipe de circonscription, tous membres de l'équipe éducative. Ils contribuent d'abord, à réduire les écarts d'acquisition entre les élèves, et à détecter parmi eux, ceux qui sont en difficulté.

1.1. **Définition d'un seuil minimal d'acquis dans les programmes**

En plus des programmes, le gouvernement a mis en place un socle commun de compétences que doit acquérir chaque enfant au cours de sa scolarité obligatoire. Décrit dans le décret de juillet 2006⁴², *"il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance"*. Ainsi doté, l'élève doit *"être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie"*, *"posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société"*, *"être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète"*. On retrouve ici, parmi d'autres, diverses ambitions parfois proches de celles développées lors de la révolution française puis au cours des décennies ayant vu se mettre en place la scolarisation gratuite et obligatoire. Cette idée n'est pas nouvelle. Elle avait déjà été développée par Christian Beaudelot et Roger Establet (1991) qui prônaient *"l'instauration d'un smic culturel à l'école"*. Mais pourtant, s'il est louable de vouloir doter chaque individu d'un niveau de compétences minimum, on imagine à quel point un enfant ne parvenant pas à assimiler de tels apprentissages se verrait mis à l'écart de l'ensemble de ses concitoyens partageant de telles connaissances. S'ils sont rois au royaume des aveugles, les borgnes seront en difficulté dans le pays ou les malvoyants n'existent pas. En d'autres termes, fixer un seuil minimum

⁴² Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation, JORF n°160 du 12 juillet 2006, p10396.

d'acquisition sans s'assurer de la certitude qu'il soit atteint par tous, c'est exposer les élèves n'ayant pas fait preuve "des efforts et de la persévérance" nécessaires pour "être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie" à des difficultés d'intégration dans la société.

Ce socle commun comporte différents paliers d'acquisition dans sept domaines de compétences :

- la maîtrise de la langue française,
- la pratique d'une langue vivante étrangère,
- les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique,
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication,
- la culture humaniste,
- les compétences sociales et civiques,
- l'autonomie et l'initiative.

Parallèlement, de nouveaux programmes ont été publiés en 2002⁴³ puis en 2008⁴⁴. Ces derniers étaient en vigueur au moment de l'enquête et auront concerné les élèves de notre échantillon. Ils laisseront place à de nouveaux dès la rentrée 2016⁴⁵. Ils se voulaient "centrés sur les fondamentaux" tout en étant "plus courts, plus clairs et plus ambitieux". Notons que sont distingués "les programmes proprement dits et les progressions annuelles". De fait, cette idée d'une annualisation des apprentissages et la définition d'un certain nombre de points à acquérir chaque année constitue à notre sens, une sorte de renoncement à la politique en termes de cycles qui se voulait respectueuse du rythme de développement de l'enfant. On détermine ainsi une vitesse "idéale", "normée" d'acquisitions. Ces programmes se veulent plus lisibles, définissant, davantage que les précédents, des points précis d'apprentissage, là où auparavant étaient évoqués des domaines de compétences. En revanche, sans vouloir entrer dans le débat portant sur l'ambition, le nombre de notions à acquérir, leur complexité, ou l'éventuel retour des méthodes passéistes, remarquons que le nombre de notions abordées

⁴³ Arrêté du 25 janvier 2002 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires, JORF n°25, p2756.

⁴⁴ Arrêté du 9 juin 2008 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018998511>.

⁴⁵ MENESR-DEGESCO, "Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)", arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

prend davantage l'allure d'un listing ce qui a entraîné diverses critiques portant sur l'absence de lisibilité pour les élèves, relatif à l'éclatement des apprentissages, sans doute moins inter-reliés qu'auparavant. Ainsi, par exemple, la disparition de l'"Organisation Réfléchie de la Langue" (ORL) est-elle emblématique de cette évolution. Gageons que la prochaine évolution qui devrait être compatible avec les nouveaux rythmes scolaires comportera une évolution sur ces points. Leur lecture laisse d'ores et déjà apparaître une inflexion en ce sens, au point cette fois que les compétences à enseigner sont difficilement repérables.

D'une façon générale, socle et programmes ne constituent pas à proprement parler un instrument de lutte contre l'échec scolaire. Ils pourront plutôt être considérés comme un seuil minimum, un objectif commun permettant l'élaboration d'évaluations destinées à repérer et caractériser les difficultés. Ils constitueront aussi un moyen de planification permettant de définir des stratégies de soutien ou de rééducation en définissant des priorités en fonction du niveau et des besoins constatés lors de ces évaluations.

1.2. L'introduction controversée des évaluations en fin de cycle

Proposées à l'origine lors de l'entrée dans un nouveau cycle d'apprentissages, elles l'ont été ensuite, avec le décret de 2006⁴⁶, au cours du mois de mai pour les élèves de CE1 et du mois de janvier pour l'épreuve de CM2. Destinées lors de leur apparition à favoriser une meilleure connaissance des élèves, elles ont été largement décriées. Leur forme n'a pas toujours convaincu notamment le Haut Conseil de l'Éducation qui trouve que les indicateurs fournis sont peu fiables, imprécis (HCE, 2011). De même, Nathalie Mons décrit un impact limité ou tout au moins difficile à appréhender sur l'efficacité, l'efficience et l'égalité scolaires (Mons, 2009). En effet, si les résultats contradictoires des différentes études, souvent anglo-saxonnes dans ce domaine empêchent de conclure à un effet négatif, le recours à l'évaluation, surtout si elle est ponctuelle et que ses enjeux sont perçus comme importants "semble porteur de forts effets pervers". L'auteur ajoute que "construire une épreuve unique pour atteindre des objectifs multiples [...] conduit à des dysfonctionnements majeurs". Les enseignants et leurs syndicats contestent également leur intérêt. Pour eux, "elles ne constituent pas un outil professionnel au service de la réduction de l'échec scolaire, car elles ne

⁴⁶ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissance et de compétences et modifiant le code de l'éducation, JORF n°160, p10396.

permettent pas le diagnostic des difficultés des élèves et n'apportent aucun moyen supplémentaire" (Sud éducation), et elles sont mal placées dans le calendrier (CGT éducation)...

Les enseignants interrogés dans le cadre de notre enquête ne se sont saisis de cet outil pour construire des progressions personnalisées que dans une minorité des cas (13%). La plupart du temps, les résultats constituaient davantage un outil d'aide à la décision, que ce soit pour le passage en classe supérieure, une orientation, la rédaction d'une demande d'aide (51%). Les évaluations n'ont été utilisées dans leur aspect "formatif" que lors du choix des orientations générales que l'on donne au PPRE. Elles ont en revanche donné fréquemment lieu à une communication aux familles (77% des cas), incluant parfois une rencontre des parents des enfants les plus en difficulté. Instituteurs et professeurs critiquaient la méthode, jugeant réductrice la cotation, estimaient aléatoire la réussite à certaines épreuves, considérées comme peu discriminantes ou peu révélatrices du niveau réel des élèves. Ils contestaient aussi le mode de rétribution de l'effort fourni – 400€ par enseignant des classes concernées jusqu'en 2013 – indépendante du nombre d'élèves, de l'éventuelle aide apportée par des Emplois de Vie Scolaire (EVS) ou des remplaçants délégués par les inspections de circonscription, et surtout ne prenant pas en compte le travail de cycle, la prime versée à un seul individu n'incitant pas les professeurs au travail en équipe, qu'il s'agisse de la passation, la correction ou l'exploitation des résultats. Mais c'est aussi la date de passation qui semblait poser problème, les enseignants ne comprenant pas d'une part que les acquis soient évalués en cours d'année alors que les programmes n'étaient pas achevés, et estimant d'autre part que les dates choisies ne permettaient pas la mise en place d'une remédiation. Il est vrai que de ce point de vue, les choix précédents (début de CE2 et de 6^o) permettaient d'évaluer le niveau d'acquisition du cycle précédent et leur passation en début d'année laissait envisager la construction d'un programme de reprise ou de renforcement de l'assimilation de diverses notions. Une partie de cette dernière critique semble avoir été entendue, puisque, pour l'année scolaire 2011-2012, les évaluations de CE1 et de CM2 ont été proposées en mai. Mais là encore, les choix retenus semblent n'être pas toujours en accord avec une politique des cycles. Enfin, les documents d'accompagnement permettant d'interpréter les résultats et d'élaborer les remédiations se sont largement appauvris depuis les années 90, largement remplacés, il est vrai, par les ressources non institutionnelles proposées localement ou à titre individuel sur la toile.

Ces diverses difficultés auront donc conduit le gouvernement à supprimer le caractère obligatoire de ces épreuves. Seuls les livrets de passation seront proposés en 2012-2013 aux enseignants désirant les utiliser accompagnés d'aucune contrainte concernant la saisie des résultats ou les modalités de passation. Malgré tout, dans notre échantillon, près de deux tiers des enseignants les auront utilisés - nous permettant ainsi de paramétrer le test de substitution que nous avons élaboré. Pourtant, au cours de l'exercice suivant (année scolaire 2013-2014), l'absence de mention dans les circulaires et lettres d'information, ou notes de service, tout au moins en CM2 auront conduit à un abandon presque total de cet outil : seules deux classes de notre échantillon s'en étant saisies. Depuis, l'exercice semble tombé en désuétude. Pour l'année scolaire 2016-2017, aucun protocole n'est plus présenté aux équipes. L'évaluation reste présente dans le discours de l'institution, qui précise que les enseignants seront formés sans donner plus de précision concernant le premier degré. Tout au plus trouve-t-on cette allusion à la conférence nationale sur l'évaluation des élèves :

"La conférence nationale sur l'évaluation des élèves a fait de la formation de la communauté éducative à l'évaluation sa première recommandation. Le jury recommande que les résultats les plus significatifs de la recherche soient systématiquement présentés aux enseignants au cours de leur formation initiale et tout au long de leur carrière." (Vallaud-Belkacem, 2015).

Seul outil présenté à ce sujet, un nouveau livret scolaire, identique du CP au CM2, se veut plus lisible et suivra l'élève dans sa scolarité et présentera ses acquisitions dans le cadre des différents paliers du socle commun de compétence au cours des nouveaux cycles d'apprentissages (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2017). A défaut d'un protocole standardisé, la pratique de l'évaluation reste obligatoire : *"L'enseignant de la classe est responsable de l'évaluation régulière des acquis de l'élève. Les représentants légaux sont tenus périodiquement informés des résultats et de la situation scolaire de leur enfant"*⁴⁷. A la fin de chaque cycle, excepté le premier, est dressé un bilan des acquisitions effectuées dans les différents apprentissages répertoriés dans le "socle commun de connaissances, de compétences et de culture" : langue française à l'oral et à l'écrit ; langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; représentations du monde et activité humaine ; langues étrangères et régionales ; systèmes naturels et systèmes

⁴⁷ Article D. 321-6 du code de l'éducation, modifié par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 paru au J.O. du 20 novembre 2014.

techniques ; formation de la personne et du citoyen ; langages des arts et du corps ; méthodes et outils pour apprendre. Il évalue le niveau de l'élève sur une échelle ordinale en quatre points : maîtrise insuffisante, fragile, satisfaisante ou très bonne.

1.3. Cycles d'apprentissage et redoublement, une réforme inaboutie

Créés en 1989, dans le cadre de la loi d'orientation sur l'éducation, dite "loi Jospin"⁴⁸, la définition de cycles constituait une petite révolution dans le monde de l'école. Sous-tendant une nouvelle approche de l'enseignement, ils contribuaient à "*placer l'élève au centre des apprentissages*" qui s'articulaient autour de ses besoins et de sa progression : "Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité". Ce faisant, on reconnaissait que les enfants n'évoluent pas tous au même rythme, au même moment et que leur maturation intellectuelle, cognitive ou sociale pouvait connaître un rythme discontinu nécessitant une adaptation en termes d'apprentissages. Il ne s'agissait plus de proposer un enseignement commun aux élèves d'une même division annuelle, mais d'offrir à chacun des activités conformes à sa progression dans les apprentissages du cycle. Ainsi l'écrivait Lionel Jospin dans la préface du livre afférent (Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, Direction des écoles, 1991) :

"Mettre l'enfant au centre du système éducatif, c'est d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses. C'est donc construire les apprentissages sur les compétences acquises précédemment. [...] Cela implique aussi que, quelle que soit la classe, les lacunes éventuelles de certains élèves soient comblées avant qu'ils n'abordent les apprentissages ultérieurs. C'est encore assurer de façon plus efficace la continuité des apprentissages et gommer les ruptures que pouvait provoquer la gestion annuelle de la scolarité des élèves et que constituaient les redoublements. C'est aussi prendre en compte les différences importantes de maturité que provoquent au sein d'une même classe, notamment chez les jeunes enfants, les écarts d'âge à l'intérieur d'une même année de naissance" ...

⁴⁸ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, dite "Loi d'orientation sur l'éducation", JORF du 14 juillet 1989, disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20090422>.

Les programmes n'étaient donc plus annuels mais constituaient des objectifs de fin de cycle, dont la durée pouvait être adaptée à la progression de chacun, c'est à durée allongée ou raccourcie d'une année.

A l'école, trois cycles étaient ainsi constitués :

Cycle 1

Cycle des apprentissages premiers : petite section, moyenne section
et grande section de l'école maternelle

Cycle 2

Cycle des apprentissages fondamentaux : grande section de l'école maternelle, cours
préparatoire (CP) et cours élémentaire première année (CE1)

Cycle 3

Cycle des approfondissements: cours élémentaire deuxième année (CE2), cours moyen
première année (CM1) et cours moyen deuxième année (CM2)

Cette réforme (accompagnée de bien d'autres points évoqués dans la partie historique), n'était pas sans effet sur un autre moyen de lutte contre la difficulté scolaire jusqu'alors très utilisé par les équipes : le redoublement. La souplesse et la prise en compte des acquis de chacun dans les programmations d'enseignement devaient contribuer à le rendre inutile. Quand bien même, il ne pouvait plus conduire à faire refaire la même année à l'identique aux élèves dont les acquisitions étaient considérées comme insuffisantes. Le terme lui-même devint malvenu. On évoquait désormais un "maintien", une "prolongation du cycle" décidé durant sa dernière année, soit en CE1 ou en CM2, pour permettre une adaptation des progressions.

La place de la dernière année de maternelle (GS) était un peu particulière : tantôt à cheval entre deux cycles, puis uniquement dans le premier ou le second au gré des réformes et des discours, ce qui était loin d'être anodin. Selon les cas, elle pouvait être considérée comme une année de transition, de consolidation des pré-requis aux apprentissages plus formels du CP, ou comme un "petit CP" au cours duquel on abordait certains apprentissages comme la lecture.

Dans les faits, malgré plusieurs relances, cette politique a peiné à être mise en œuvre. Un rapport du Haut Conseil de l'Éducation (HCE) se fait même particulièrement sévère quant à son application : *"en dépit des textes officiels, l'organisation en cycles reste en général un trompe-l'œil, et les familles, dans leur grande majorité, n'ont pas conscience de son existence : on continue de penser les progressions par année et non par cycle, sans coordination entre les maîtres responsables des différentes classes d'un même cycle, sans continuité entre les apprentissages d'une année sur l'autre"* (Maurel et al., 2007).

Quoiqu'en baisse depuis les années 70, la pratique du redoublement a perduré jusqu'à ce que des restrictions posées institutionnellement viennent réellement contraindre sa mise en place et sa fréquence. Le CP est resté, dans l'esprit de tous, "la classe où l'on apprend à lire", entraînant fréquemment un maintien en fin d'année dans le cas contraire. D'après le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, 7% des élèves de 15 ans en 2012 avaient redoublé en CP ou CE1 (CNESCO, 2014). Les manuels proposés par les éditeurs n'ont jamais, en lecture ou en mathématiques, proposé une progression pluriannuelle ou une segmentation par compétences mais sont restés attachés aux niveaux scolaires.

Les élèves de notre échantillon ont connu de telles modalités de scolarisation même si, ces dernières années, le recours au redoublement a été fortement restreint et l'incitation à pratiquer une pédagogie et une évaluation par compétences mise en place de façon plus coercitive.

Notons malgré tout que les cycles d'enseignement ont récemment été réformés⁴⁹ et ne seront plus délimités par le passage du premier au second degré. Le CE2 rejoint désormais le "cycle des apprentissages fondamentaux" en compagnie du CP et du CE1 et sort de l'ancien "cycle des approfondissements" qui intègre désormais la première année de collège, devenant au passage le "cycle de consolidation", et laissant son nom au cycle suivant, sanctionné par le brevet des collèges.

⁴⁹ Décret 2013-682 du 24 juillet 2013, "Les cycles d'enseignement : école primaire et collège", JORF n°0174, p.12655.

Cycle 1

Cycle des apprentissages premiers : petite section, moyenne section
et grande section de l'école maternelle

Cycle 2

Cycle des apprentissages fondamentaux : cours préparatoire (CP), cours élémentaire
première année (CE1) et cours élémentaire deuxième année (CE2) de l'école élémentaire

Cycle 3

Cycle de consolidation : cours moyen première année (CM1), cours moyen
deuxième année (CM2) de l'école élémentaire et classe de sixième des collèges

Cycle 4

Cycle des approfondissements : classes de cinquième, de quatrième
et de troisième des collèges

Quel qu'en soit le millésime, ce cadre d'un parcours par cycle réaffirme le principe d'une évaluation par compétences. En fonction des bilans effectués reprenant les résultats des évaluations mais aussi de leurs observations et parfois de celles de leurs partenaires, les enseignants repèrent les élèves éprouvant des difficultés à l'école. Ils disposent alors de plusieurs outils, désormais communs au premier et au second degré, pour favoriser la mise en place d'aides aux élèves dont les résultats sont jugés insuffisants.

2. Le manque récurrent de moyens dans les dispositifs scolaires ou périscolaires *de l'institution*

Ces dispositifs ciblent plus particulièrement les élèves dont les difficultés persistent en dépit des mesures prises dans le cadre de la classe. Ils se distinguent donc de ces dernières par leur caractère individualisé, et impliquent parfois l'intervention d'autres professionnels que le maître des enfants concernés. Ils visent d'abord à favoriser l'intégration dans le parcours scolaire classique des enfants concernés en tentant de réduire les écarts d'acquisition, mais aussi, en aménageant des dispositions particulières pour permettre le maintien de l'enfant, en dépit de ses éventuels problèmes ou handicaps, dans son environnement scolaire.

2.1 Des projets d'aide spécifiques adaptés aux difficultés de l'élève

Ils se distinguent les uns des autres de par les enfants auxquels ils s'adressent et la difficulté que ceux-ci éprouvent. S'ils se succèdent parfois lorsque les difficultés persistent, ils peuvent aussi, dans de rares cas se compléter.

2.1.1. Le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE)

Apparu par décret en 2005⁵⁰, il concerne les élèves en difficulté dans l'acquisition des éléments du socle commun. Il a, selon les cas, vocation à contribuer à effacer ces difficultés, à éviter ou à accompagner un redoublement, et à prévenir la grande difficulté scolaire :

"À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative".

Au début de notre enquête, ce projet devait permettre de coordonner les actions de prévention ou de remédiation entreprises, d'assurer la continuité et la cohérence des

⁵⁰ Décrets n°2005-1014 et 2005-1013 du 28 août 2005 relatifs aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école et au collège, JORF n°0174, du 25 août 2005 p.12655 et Circulaire n°2006-138 du 25-8-2006, "Programmes personnalisés de réussite éducative", BO n°31 du 31 août 2006.

interventions et des prises en charge personnalisées au cours de la scolarité même lors des changements de classe ou d'établissement. Il s'appuyait sur les évaluations de CE1 et CM2 pour que soient définis des objectifs d'apprentissages à effectuer en priorité au cours d'un laps de temps défini, d'une durée généralement équivalente à une période scolaire, soit environ sept semaines. Il débutait et se terminait théoriquement par une appréciation des performances scolaires permettant de mesurer les progrès accomplis et envisager les suites à donner : poursuite, arrêt, avenants... Il constituait en outre une partie du livret de compétence mis au point par les équipes de circonscription. Il était mis en place par le directeur d'école à l'initiative de l'équipe pédagogique qui pouvait demander au RASED d'apporter son concours.

Depuis 2015, s'il cible toujours les élèves en difficulté, la référence explicite aux évaluations nationales disparaît tout comme les directives en termes de durée. "Le programme *personnalisé de réussite éducative, prévu à l'article L. 311-3-1, permet de coordonner les actions mises en œuvre lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle. Il implique des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, d'une durée ajustable, suivant une progression accordée à celle de l'élève. L'essentiel de ces actions est conduit au sein de la classe*".⁵¹

Dans les articles règlementant le redoublement (art. 321-6) il reste mentionné à titre de dispositif de coordination des aides à mettre en place et non comme un dispositif en tant que tel. Son utilisation reste évoquée mais perd son caractère obligatoire en cas de maintien.

"Au terme de chaque année scolaire, le conseil des maîtres se prononce sur les *conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de chaque élève. Lorsqu'il s'avère nécessaire, un dispositif d'aide est proposé.*

À titre exceptionnel, le redoublement peut être décidé pour pallier une période *importante de rupture des apprentissages scolaires. Il fait l'objet d'une phase de dialogue préalable avec les représentants légaux de l'élève. La décision de redoublement est prise après avis de l'inspecteur de l'Éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré. En cas de redoublement, un dispositif d'aide est mis en place, qui peut s'inscrire dans un programme personnalisé de réussite éducative.*"

⁵¹ Décret n° 2014-1377 du 18-11-2014, "Suivi et accompagnement pédagogique des élèves", paru au J.O. du 20 novembre 2014.

Les critiques qui lui seront adressées sont semblables à celles émises à propos des précédents Programmes Personnalisés d'Aide et de Progrès (PPAP⁵²): ce n'est matériellement qu'un document encadrant la mise en œuvre d'actions ou de procédures liées à une situation spécifique. Ces dernières ne sont pourtant pas conditionnées par son existence. Le PPRE est donc souvent perçu comme essentiellement administratif, d'autant plus qu'il ne revêt aucun caractère contraignant, si ce n'est pour l'équipe éducative puisqu'il est souvent présenté comme obligatoire en cas de redoublement. Il ne permet pas non plus l'accès à un quelconque moyen humain ou matériel spécifique dédié, lors de sa mise en place. Certains enseignants rencontrés durant notre enquête y voient une forme de supercherie permettant de masquer la réduction des ressources allouées à l'aide aux élèves en difficultés (nombre de places offertes, postes mis à disposition, fermeture de structures...) alors même que les discours se veulent ambitieux.

Ce dispositif, dont le coût est presque inexistant n'apporte, il est vrai, aucune ressource financière, matérielle ou humaine supplémentaire aux élèves, à leurs familles ou leurs enseignants, mais peut être utilisé pour définir des besoins. D'autres lui reconnaîtront tout de même le mérite de favoriser l'implication de l'enfant, de sa famille ou la cohésion de l'ensemble de l'équipe éducative en mettant "tout le monde autour de la table". Son élaboration permet en effet parfois une première rencontre entre les différents intervenants : orthophonistes, médecin scolaire, membres du CMPP, qui donne lieu à la rédaction commune d'un document... Mais même ces rencontres reposent sur la bonne volonté de chacun puisqu'aucun créneau horaire n'est prévu dans l'emploi du temps des différents acteurs concernés par son élaboration, qu'ils exercent dans l'école, en libéral, puisque généralement les réunions se tiennent hors temps scolaire. De fait, pour des raisons évidentes de d'éloignement ou de compatibilité d'emploi du temps, il est rare que parents, enfants, enseignants, intervenants libéraux, membres des CAMSP, CMPP, SESSAD ou CMP puissent tous se réunir pour échanger, réfléchir à la situation d'un élève et coordonner leurs actions.

⁵² Circulaire N°98-229 du 18 novembre 1998, "Utilisation des évaluations nationales CE2-6ème : mise en place du « programme personnalisé d'aide et de progrès » pour la maîtrise des langages", BOEN n°44 du 26 novembre 1998.

2.1.2. Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)

Proposé aux élèves porteurs d'un dossier MDPH, il vise à définir les conditions optimales de scolarisation nécessaires à même de permettre la progression de l'élève porteur de handicap. Il est donc dressé après décision de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). L'enseignant référent, assure le lien entre la Maison Départementale des Personnes Handicapées et la famille, convoque et anime l'Équipe de Suivi de Scolarisation (ESS) comprenant famille, enseignants, enseignants spécialisés et autres intervenants concernés pour veiller à sa mise en œuvre. Un outil doit être renseigné préalablement et utilisé lors de chaque ESS. Il existe sous deux formes. Il s'agit selon le cas d'un "guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco) première demande, ou d'un "GEVA-SCO réexamen"⁵³. Ces "Geva-sco" sont destinés à recueillir des informations sur les résultats et besoins de l'enfant, et sont donc complétés par les équipes éducatives, soit, dans les faits, le plus souvent par les enseignants parfois aidés par le RASED ou l'enseignant référent. Ils permettent de définir ou de redéfinir au moins annuellement les besoins pour que la MDPH puisse statuer et se prononcer sur les aides, aménagements ou dispositifs à mettre en place et de "*favoriser l'articulation entre les actions conduites*" par les personnels éducatifs, de santé, les structures médicales ou médico-sociales concernés.

2.1.3. Le Plan d'Accueil Individualisé (PAI)

Il est destiné aux élèves porteurs d'une maladie dite "chronique" (allergies, asthme...) et doit leur permettre, le cas échéant, de bénéficier de traitements médicamenteux, de régimes alimentaires particuliers voire de soins ou d'aménagements spécifiques leur permettant de poursuivre leur scolarité normale. Sur demande de la famille, le médecin scolaire prend connaissance des prescriptions et préconisations du médecin de l'enfant pour rédiger un document qui sera signé par le directeur d'école et toutes les personnes intervenant auprès de l'élève concerné.

Jusqu'à l'exercice 2014/2015, diverses demandes ont été formulées en ce sens par des parents d'enfants dyslexiques, puis dysorthographiques, dyscalculiques, dysgraphiques ou

⁵³ Arrêté du 6-2-2015 - J.O. du 11 février 2015, "Scolarisation des élèves en situation de handicap", JO du 11 février 2015.

dyspraxiques. Ces difficultés oscillant entre troubles, pathologies ou simples affections plus ou moins sévères, elles ont conduit le gouvernement à mettre en place un nouveau dispositif : le PAP.

2.1.4. *Le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP)*

Ce nouveau plan d'action, s'ajoute donc aux précédents. Le PAI qui prévoyait les aménagements à mettre en place au sein de l'école était parfois considéré comme peu adapté aux enfants souffrant de troubles spécifiques, qu'ils touchent le langage, écrit ou oral, les mathématiques... D'autre part, la publication de la dixième version de la Classification statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes (CIM-10) en 2008 (Organisation Mondiale de la Santé, 2008) puis de la cinquième version du DSM (American Psychiatric Association, 2013) modifiant la nomenclature et regroupant les "dys" (dyslexies, dysorthographies, dyscalculies, etc.) dans la plus vaste catégorie des "Troubles Spécifiques des Apprentissages" replace en quelques sortes ces difficultés dans la cadre scolaire et non plus sur le strict plan médical.

Or, depuis juillet 2013, une modification de l'Article L2325-1 du code de la santé publique, modifié par la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, affirme le rôle de l'Éducation nationale et plus particulièrement de la médecine scolaire dans les actions de promotion de la santé des enfants. A l'occasion des différentes visites médicales jalonnant le parcours scolaire des élèves, diverses actions d'information et de dépistage doivent être menées. "Ces actions, précise-t-on, favorisent notamment leur réussite scolaire et la réduction des inégalités en matière de santé". Ainsi, pour ce qui nous concerne, "pendant la sixième année, une visite *comportant un dépistage des troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage est organisée*"⁵⁴. L'équipe éducative, à travers la médecine scolaire et les enseignants, mais aussi les parents et les autres professionnels de santé concourent à la mise en place d'une prise en charge de ces difficultés. De façon pragmatique, les documents d'accompagnement édités par le Ministère de l'Éducation Nationale préconisent de mettre en œuvre, après un constat des troubles réalisé par le médecin scolaire, un plan d'accompagnement personnalisé, sur proposition de l'équipe enseignante ou sur demande de la famille, définissant les actions, adaptations et aménagements pédagogiques destinées à lutter contre les difficultés

⁵⁴ Article L2325-1 du code de la santé publique, modifié par la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 & LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

d'apprentissage résultant d'un trouble des apprentissages (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2014). Il s'agit d'un document écrit, révisable annuellement, élaboré par l'équipe pédagogique en concertation avec la famille et associant les professionnels concernés. Le PAP remplace le PPRE lorsque la difficulté perdure. En cas de difficultés plus importantes, pouvant nécessiter un accompagnement, la MDPH peut être saisie et un PPS remplacera le PAP.

Ce dernier plan s'annonce donc encore davantage polémique. Son positionnement, déjà, interpelle : plus qu'un PPRE, parfois "ordonné" par la MDPH, il se montre légalement contraignant pour les enseignants, sans engager l'institution ni une quelconque collectivité. Comme le PPRE, il ne comporte aucune mesure autre que la trame d'un document à renseigner à partir de conceptions pédagogiques parfois controversées. Il ne permet de bénéficier d'aucune aide matérielle (tels que des outils informatiques du mobilier ou des outils adaptés) ou humaine (AVS) supplémentaire, mais implique l'équipe enseignante à plus ou moins long terme. D'aucuns le voient dès lors, à l'instar des autres plans, comme un moyen de faire face au rapport coût/bénéfice défavorable des mesures destinées à prendre en charge les "dys". Les difficultés perdurent alors que les conséquences financières sont de plus en plus importantes dans la prise en charge des troubles des apprentissages.

D'autre part, la notion même de troubles spécifiques des apprentissages, dans leurs diverses manifestations, fait débat. Leur définition, leur lien avec la notion de handicap, mais aussi le moment et les modalités du diagnostique et son caractère définitif posent question. Leur existence même est remise en cause par différents auteurs, nous y reviendrons lorsque nous traiterons des causes de la difficulté scolaire.

On peut donc s'interroger aussi sur le calendrier et la mise en place d'actions dans un tel cadre. Trop précoces pour les uns, arguant que le diagnostique de dyslexie par exemple, est posé par défaut. Il faut en effet que, dans l'anamnèse, aucun autre trouble ou facteur explicatif, individuel, familial, environnemental ou contextuel, ne puisse être avancé concernant les difficultés persistantes d'apprentissage du code écrit. Un tel diagnostique nécessite donc l'intervention conjointe de différents intervenants et diverses investigations ou tentatives de remédiations. Il est également nécessaire qu'un apprentissage de la lecture "dans des conditions normales de scolarisation" ait été mené, donc que l'élève ait achevé son cycle II. Mais elles sont considérées comme trop tardives par certains autres spécialistes qui

insistent sur la nécessité d'une prise en charge précoce, parfois dès la maternelle (INSERM, 2007).

On peut enfin considérer qu'il "médicalise" l'échec scolaire et les mesures de compensation mise en œuvre dans la classe, "commandées" par les professionnels de santé aux enseignants à qui incombe la charge de leur conduite.

Comment demander alors à des professionnels de s'engager dans un plan d'actions contraignantes tel que le PAP compte tenu de toutes ces incertitudes et du fait que, selon les points de vue, les remédiations à envisager peuvent être sur certains points complètement contradictoires ?

2.2 L'aménagement du temps scolaire et l'aide personnalisée

Par le passé, des heures spécifiques ont parfois été réservées dans le temps scolaire, pour permettre aux enseignants, à l'occasion des devoirs par exemple, d'accorder une attention particulière aux enfants qui en avaient particulièrement besoin. Ainsi précisait-on, dans les textes officiels de 1994⁵⁵, que "dans les écoles élémentaires, des études dirigées, *d'une durée quotidienne de trente minutes, sont mises en place, dans chaque classe, pendant le temps scolaire, à la suite des séquences d'enseignement proprement dites*". Cette mesure aura également constitué une énième tentative de suppression ou plutôt de réduction des "devoirs du soir" : "*Dans ces conditions, les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire. À la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres aux élèves se limite à un travail oral ou à des leçons à apprendre*". Tentative sans effet et d'autant plus vaine que leur existence semble satisfaire le plus grand nombre, sauf peut-être les élèves, quelques parents et certains chercheurs, quoiqu'un consensus peine à se dégager en la matière. Même Luc Châtel, anciennement ministre chargé de l'Éducation nationale, dénonça l'appel lancé par l'ICEM et la FCPE pour proposer une "quinzaine sans devoirs" à partir du 26 mars 2012, qu'il qualifia de "démagogique" dans une intervention télévisuelle.

⁵⁵ Circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994, "Organisation des études dirigées à l'école élémentaire", B.O. n° 33, 15 septembre 1994, disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/etudes_dirigees_1994.html.

La loi de 2008 et ses circulaires⁵⁶, en modifiant le temps de travail à l'école élémentaire, ne prévoyaient plus de temps d'étude dans l'emploi du temps. Elles ont en revanche institué l'aide personnalisée (AP). Cette aide, mise en œuvre pendant la première partie de notre recherche, ne concernait plus l'ensemble de la population et pouvait être conduite sous différentes formes. La semaine scolaire des écoliers, déjà réduite depuis 1969 à 27 heures de cours puis à 26 en 1990 passait cette fois-ci à 24 heures. Les deux heures ainsi libérées devaient permettre l'organisation de l'aide personnalisée, destinée aux seuls élèves rencontrant des difficultés à l'école. Cette aide pouvait être organisée de différentes façons : une ou plusieurs séances hebdomadaires d'une demi-heure, de trois quarts d'heure ou d'une heure étant proposées en début de journée avant le début des cours, pendant la pause méridienne, en fin de journée, le mercredi matin... Seule limite, ce travail ne devait pas excéder un total de deux heures par semaine. Les enfants se retrouvaient en petit groupe, avec "leur" enseignant ou un autre enseignant de l'école, pendant une période déterminée.

En fonction des difficultés rencontrées par l'élève, l'enseignant devait dans un premier temps proposer une différenciation pédagogique dans le cadre des 24 heures hebdomadaires. En cas de persistance de ces difficultés, il pouvait présenter une liste d'élèves en conseil des maîtres ou de cycle auprès desquels il "*met(tait) en œuvre l'aide personnalisée*" ou à défaut en "*assure(rait) la coordination*". Cette aide pouvait s'inscrire dans le cadre d'un PPRE et bénéficier du concours d'enseignants spécialisés.

Mais l'aide personnalisée n'a pas survécu, sous cette forme, à la volonté de redéfinir une nouvelle fois le temps scolaire⁵⁷ pour tenir davantage compte des rythmes chronobiologiques des enfants. A l'occasion de la rentrée 2013, elle s'est muée en Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) suite au décret du 24 janvier 2013⁵⁸ et à la circulaire

⁵⁶ Circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008, "Aménagement du temps scolaire - Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré", BO n°25 du 19 juin 2008.

⁵⁷ On trouvera un résumé de l'évolution de la semaine scolaire avant 2014 dans : Direction de l'information légale et administrative, "*La réforme de l'école primaire de 2008*", in Vie Publique, octobre 2010 (Màj). Il est disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-primaire/reforme-ecole-primaire-2008/>. Les derniers changements en la matière seront proposés par décret en 2017 : Philippe E., Blanquer J.-M., "*Dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques*", Décret n° 2017-1108 du 27 juin 2017, JORF n°0150 du 28 juin 2017, disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/6/27/MENE1716127D/jo/texte>. A la rentrée 2018, une majorité d'école reviendra à une situation analogue à celle de 2008, pourtant largement décriée par les chronobiologistes.

⁵⁸ Décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, JORF n°0022, p1627.

du 6 février de la même année intitulée "Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires"⁵⁹. En lien avec le projet d'école, ces activités peuvent certes reprendre l'aide dispensée lors de l'AP, mais aussi avoir de tout autres objectifs : journal scolaire, création d'un site internet de l'école, théâtre, chorale, etc. Dans notre échantillon, les enseignants ont souvent choisi de maintenir des temps d'aide pour les élèves en difficulté au cours de quelques périodes, en alternant avec d'autres activités ainsi que le stipule le texte :

"Elles [les APC] se déroulent par groupes restreints d'élèves. Elles sont organisées par les enseignants et mises en œuvre sous leur responsabilité, éventuellement en articulation avec les activités périscolaires.

Les activités pédagogiques complémentaires permettent :

- une aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages ;
- une aide au travail personnel ;
- *la mise en œuvre d'une activité prévue par le projet d'école, le cas échéant en lien avec le PEDT*⁶⁰.

Notre population d'enquête aura donc connu les deux formes d'aides. Si le temps total dévolu à la lutte stricto sensu contre l'échec scolaire est moins important, cette organisation sera peut être moins stigmatisante et contraignante pour les élèves en difficultés qui ne seront plus systématiquement les seuls à quitter l'école un peu plus tard ou à y venir un peu plus tôt tout au long de l'année.

Cette nouvelle réforme repose par ailleurs sur l'idée d'une réduction du nombre d'heures quotidiennes, compensée par l'ajout d'une neuvième demi-journée de travail. Certains mouvements pédagogiques, les comparaisons internationales et les mauvais résultats aux évaluations telles que PIRLS ou PISA, les milieux médicaux et les apports de la chronobiologie ont poussé les responsables politiques à modifier l'organisation de la semaine scolaire, qui était la plus chargée parmi les pays de l'OCDE, voire même au delà. C'est cet argument qui est d'ailleurs repris dans l'argumentaire en préambule de la réforme :

⁵⁹ Circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013, "Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires", BO n°6 du 7 février 2013.

⁶⁰ Circulaire n° 2013-017 du 6-2-2013, "Écoles maternelles et élémentaires - Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires", BO n°6 du 7 février 2017, disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66991.

"Les écoliers français subissent des journées plus longues et plus chargées que la plupart des autres élèves dans le monde, et la concentration sur une semaine de 4 jours à partir de 2008, soit 144 jours contre une moyenne OCDE de 187 jours a aggravé les *déséquilibres dans l'organisation des apprentissages. Afin d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves et de contribuer à leur réussite*, une nouvelle organisation de la journée et de la semaine scolaires est mise en place dans le premier degré"⁶¹.

Si cette organisation, qui devait initialement être mise en œuvre dès la rentrée 2013, semblait avoir les faveurs du précédent gouvernement⁶², depuis le remaniement ministériel de 2014, la possibilité de compenser l'ajout de la matinée du mercredi matin par la suppression d'un après midi a été introduite. Seule une minorité de communes a choisi de modifier son organisation dès l'exercice 2013/2014, les autres ayant préféré profiter du sursis offert par le décret du 24 janvier 2013 précédemment cité. La réduction du nombre d'heures quotidiennes s'est non seulement accompagnée de multiples contestations mais a surtout obligé les communes à mettre en place des activités destinées à la prise en charge des enfants lors des heures libérées lorsque les parents avaient des contraintes professionnelles, les "nouvelles activités péri-éducatives" (NAP), en prolongement des temps scolaires.

Dans ce cadre, des activités culturelles ou sportives ont certes pu être organisées, mais parfois, ce sont des heures de garderie ou d'étude qui ont été proposées, ceci n'étant guère congruent avec la suppression des devoirs et en aucun cas présenté comme une mesure destinée à lutter contre l'échec scolaire. Elles peuvent cependant prétendre constituer une ouverture à des activités, manuelles, culturelles, artistiques, scientifiques ou sportives pour tous les élèves quelle que soit leur origine socio-culturelle. Il ne s'agit malgré tout que de mesures d'encadrement des enfants lors des temps péri-scolaires lorsque les familles, les réseaux de transports se révèlent inopérants dans la gestion des élèves après l'école. Elles ne nous semblent pas aller dans le sens d'un allègement de la journée scolaire.

⁶¹ Circulaire n° 2013-017 du 6-2-2013, "Écoles maternelles et élémentaires - Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires", op. cit.

⁶² On trouvera dans le dossier de presse présenté sur le site de l'éducation nationale une description des grandes lignes et des principes des textes législatifs : cache.media.education.gouv.fr/file/01_janvier27/3/2013_dossier_presse_reforme_rythmes_ecole_primaire_238273.pdf.

2.3 Les stages de remise à niveau

Ces stages sont proposés aux élèves de CM1 et de CM2 "qui en ont besoin" nous dit-on dans le site ministériel de l'éducation⁶³. Ce critère, quelque peu flou, est parfois localement assorti d'une référence aux évaluations nationales : dans l'Académie de Nancy/Metz, par exemple, sont éligibles les enfants n'ayant correctement répondu qu'à 33% des items. Le ministère, par la voie d'un courrier de Xavier Darcos adressé aux corps d'inspection, se contentait de fixer un objectif de 10% des élèves (Darcos, 2008). Les stages de remise à niveau sont organisés pendant les vacances scolaires :

- une semaine pendant les vacances de printemps ;
- la première semaine de juillet ;
- la dernière semaine des vacances d'été.

Les enfants sont associés par petits groupes et travaillent pendant cinq demi-journées de trois heures chacune, essentiellement en français et en mathématiques. Il est demandé aux enseignants volontaires, qui sont rémunérés en heures supplémentaires et n'exercent pas nécessairement dans l'école de l'enfant, d'adopter une "pédagogie de projet", donnant lieu à une évaluation des progrès en fin de stage, transmise au maître des enfants concernés qui, de son côté, lui aura préalablement transmis un état de leurs connaissances et des besoins.

Le ministère indique sur son site internet qu'"en 2010-2011, 28 % des élèves de l'école primaire ont bénéficié du dispositif de l'aide personnalisée, pour 33 % des élèves des classes élémentaires [et que] près de 500 000 élèves ont suivi un stage de remise à niveau en CM1 ou en CM2" (Ministère de l'Éducation nationale, 2018b). Pourtant, dans notre échantillon, rares sont les élèves à en avoir bénéficié, surtout au cours des deux derniers exercices.

2.4 Les mesures d'accompagnement à la scolarité

Différentes modalités de recrutement existent ou ont existé pour accompagner les enfants dans le cadre de l'école. Autrefois occupés par des "emplois jeunes", les postes et les

⁶³ Ministère de l'Éducation Nationale, "*Les dispositifs d'accompagnement pour les écoliers*", disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid48651/les-dispositifs-d-accompagnement-des-ecoliers.html>.

statuts, se remplaçant et juxtaposant se sont multipliés depuis 2003⁶⁴. Les sigles utilisés, parfois peu explicites, ont tantôt désigné des types de contrats, tantôt des modalités d'emploi ou des missions, rendant la lecture des différents textes, leurs modifications ou consolidations plutôt difficile. AED, AP, AVSi, AVSco, AVSmut, EVS, CA, CAE, CUI, etc., bienvenue dans la jungle de l'accompagnement dans le milieu scolaire !

Les postes d'assistants d'éducation (AED) et d'assistants pédagogiques (AP) qui relèvent du même statut ont été créés en 2003⁶⁵ afin de satisfaire différents besoins dans les établissements d'enseignement et les écoles. En fait, AP et AED sont deux modalités regroupées sous le sigle... AED ! Ce personnel peut être chargé de tâches administratives ou pédagogiques. Ainsi, les AED peuvent constituer une ressource supplémentaire dans le cadre de l'organisation d'activités différenciées, en petits groupes, etc. S'il concerne à l'origine plutôt les établissements d'enseignement, donc les collèges et lycée, le texte précise que "*les assistants d'éducation peuvent être mis à la disposition des collectivités territoriales pour participer aux activités complémentaires prévues à l'article L. 216-1 ou aux activités organisées en dehors du temps scolaire dans les écoles et les établissements d'enseignement conformément à l'article L. 212-15*". En ce qui concerne plus particulièrement le premier degré, il indique qu'ils peuvent exercer dans une ou plusieurs écoles, voire être mis à disposition des collectivités locales pour effectuer une partie de leur service en dehors des heures scolaires. Les directeurs d'école peuvent participer à la procédure de recrutement qui doit concerner en priorité des étudiants.

Mais dans le premier degré, ce sont essentiellement les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) également sous contrat de droit public (AED) qui interviennent directement auprès des écoliers et peuvent jouer un rôle dans le cadre de la difficulté scolaire. Ces AVS, assistants d'éducation qui remplissent des missions d'aide à l'accueil et à l'intégration scolaires des élèves handicapés le font suite à une notification de la MDPH, selon des modalités décrites dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS) et bénéficient d'une formation spécifique pour l'accomplissement de leurs fonctions. Comme les autres "AED", ils interviennent lors des temps scolaires ou périscolaires, mais exclusivement auprès d'enfants handicapés. Ils peuvent être amenés à effectuer différents types de tâches : accomplir des gestes "techniques"

⁶⁴ Loi n°2003-400 du 30-4-2003, "Loi relative aux assistants d'éducation", JO du 2 mai 2003.

⁶⁵ Loi n°2003-400 du 30-4-2003, Op. cit., modifiée par le décret n° 2005-1194 du 22 septembre 2005, JO du 2 mai 2003.

requis par le handicap dès lors que ceux-ci ne demandent pas de qualification particulière ; accompagner les élèves au cours de déplacements ou sorties scolaires ; intervenir dans la classe en concertation avec l'enseignant (préparation et aide matérielle "*permettant à l'élève de trouver la disponibilité maximale pour sa participation aux activités de la classe*"⁶⁶) et de profiter au mieux de sa scolarité). Le rôle de l'AVS ne s'inscrit donc pas directement dans la simple lutte contre la difficulté scolaire mais plutôt dans la prévention tertiaire en matière de handicap, c'est à dire avec l'objectif que les "incapacités et désavantages" qui en résultent ne viennent entraver les acquisitions.

On peut distinguer plusieurs modalités d'attribution de ces postes dans les écoles. Certaines personnes interviendront auprès d'un enfant en particulier "nécessitant une attention soutenue et continue". On parle alors d'AVS-i (pour individuel). D'autres seront attachées à l'ensemble d'une classe, une ULIS par exemple ou à un groupe d'enfants : il s'agit des AVS-co (pour collectif). Plus récemment, on a vu apparaître une nouvelle dénomination : les AVS-m ou AVS-mut (pour mutualisé) partagent leur temps entre plusieurs enfants d'une même classe qui se sont généralement vus attribuer cette ressource à temps partiel et ne "nécessitent pas une attention soutenue et continue". Ces dernières affectations réduisent quelque peu la précarité de ces postes, mal rémunérés surtout lorsque le nombre d'heures attribuées à un élève en situation de handicap est peu important. De plus, cela laisse davantage de souplesse concernant la répartition et l'utilisation de ces heures dans l'emploi du temps.

Il existe aussi des Emplois de Vie Scolaire (EVS) qui ont été créés en 2006 dans le cadre juridique des emplois d'avenir, Contrats d'Avenir - CA et Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi - CAE⁶⁷ tous deux remplacée en 2010 par les Contrats Uniques d'Insertion CUI⁶⁸. Ils sont donc destinés à être occupés par des personnes bénéficiaires de l'allocation du revenu minimum d'insertion, de l'allocation de solidarité spécifique, de l'allocation de parent

⁶⁶ MEN-DESCO-SOC-DGAS, Circulaire n°2003-093 du 11 juin 2003, "Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire", BO n°25 du 19 juin 2003.

⁶⁷ Décrets n° 2005-242 et 2005-243 du 17 mars 2005 relatifs respectivement au "contrat d'avenir, au contrat insertion-revenu minimum d'activité et modifiant le code du travail et aux contrats initiative emploi", et aux "contrats d'accompagnement dans l'emploi et modifiant le code du travail", disponibles sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006051418> et <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000810009>.

⁶⁸ Décret 2009-1442 du 25 novembre 2009 relatif au contrat unique d'insertion, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021334634>

isolé ou de l'allocation aux adultes handicapés. Une fois sélectionnés, les candidats, proposés par Pôle Emploi sont donc nommés sur ces postes dans le cadre de contrats de droit privé à durée limitée (de six mois minimum à deux ans, cinq dans certaines conditions particulières), gérés même dans le premier degré par des établissements donc par le secteur secondaire, le statut des écoles ne permettant pas la signature de tels contrats. Malgré tout le recrutement se fait avec le concours et sous l'autorité fonctionnelle du directeur d'école, dont rien auparavant dans ses missions ni sa formation ne le prédisposait à occuper un tel rôle. Ceci ne s'est donc pas mis en place sans provoquer quelques grincements de dents chez les enseignants et leurs syndicats. Les fonctions liées à ces postes sont essentiellement d'ordre administratif (aide apportée aux directeurs dans le cadre de la gestion des écoles), pédagogique (accueil, surveillance, encadrement des élèves, documentation et gestion des Bibliothèques Centres Documentaires, aide à l'animation d'activités diverses) et ou relatives à la scolarisation d'élèves porteurs de handicap (aide à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicapés : ASEH⁶⁹). Dans les faits, la distinction AVS/EVS semble parfois difficile à opérer tant pour les parents que pour les enseignants, le recours à l'un ou l'autre des dispositifs ne dépendant pas de leur volonté mais des dotations horaires mises à disposition. D'autre part, l'appellation EVS disparaît peu à peu des textes et de l'usage, au profit d'une terminologie liée à la contractualisation : AVS-CUI. Théoriquement, les EVS ne devaient pas se substituer aux emplois d'AVS. Les EVS/AVS-CUI étaient affectés auprès de l'équipe pédagogique tandis que les AVS l'étaient auprès des enfants. Force est de reconnaître que, même en opérant cette distinction, le rôle des EVS se rapproche de celui des AVS-co. L'institution elle-même tend à amalgamer les deux fonctions en proposant des formations communes, mais aussi en nommant, plutôt en maternelle, des EVS pour répondre à des demandes d'attribution d'AVS sinon notifiées du moins préconisées par la MDPH, voire encore en mélangeant de plus en plus systématiquement les deux appellations...

Sur le site Eduscol de l'Éducation nationale, spécialisé dans les questions de handicap⁷⁰, ont trouvé désormais la définition suivante des AVS :

"Un auxiliaire de vie scolaire (AVS) est une personne chargée de l'aide humaine à la scolarisation de l'élève, de l'accompagnement, de la socialisation, de la sécurité d'élèves en

⁶⁹ Circulaire n°2005-129 du 19-8-2005, "Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2005", disponible sur http://dcalin.fr/textoff/integration_2005.html.

⁷⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid77579/handicap-trouvez-les-reponses-a-vos-questions.html>.

situation de handicap ou présentant un trouble de santé invalidant" (Ministère de l'Éducation nationale, 2018a).

Les fonctions restent les mêmes, mais le terme EVS n'est plus utilisé. Sont juste distingués les deux types de contrats, leurs spécificités, les éventuels bénéficiaires et les conditions d'accès.

"Les auxiliaires de vie scolaire (AVS) peuvent être recrutés selon 2 types de contrats :

1. *Le contrat unique d'insertion (CUI) [...]*
2. *Le contrat d'assistant d'éducation (AED) [...]*".

L'affectation semble donc désormais se faire de façon indifférenciée auprès des élèves quelles que soient les modalités d'intervention. Tous les AVS bénéficient d'une formation identique. Mais tandis que le site se contente d'indiquer que "les AVS en CUI bénéficient d'une formation d'adaptation à l'emploi et d'insertion professionnelle", davantage de précisions sont apportées dans le paragraphe relatif aux contrats AED. Concernant cette formation de soixante heures et intitulée "adaptation à l'emploi", il est mentionné que "les domaines de formation répondent aux caractéristiques particulières des fonctions confiées aux AVS". Il s'agit :

- "des éléments de connaissance du fonctionnement du système éducatif
- des éléments de connaissance relatifs aux besoins des élèves en situation de handicap
- des compétences en lien direct avec les tâches qui leur sont confiées."

Depuis l'été 2014 et le décret n°2014-724 du 27 juin 2014, complété par l'arrêté du 27 juin 2014 et la circulaire n°2014-083 du 8 juillet 2014, les AVS, devenus Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) ces salariés peuvent voir leur emploi pérennisé. Après six ans sous contrat à durée déterminée en tant qu'AVS sous contrat AED, ils peuvent parfois bénéficier d'un contrat à durée indéterminée. Leur mission d'aide aux élèves devient un réel métier et non plus un poste transitoire, nécessitant un diplôme professionnel d'aide à la personne ou une expérience de plusieurs années en la matière comprenant une "formation d'adaptation à l'emploi" (décret n°2014-724⁷¹). Mais pour les AVS sous contrat AED ou CUI, il faut déjà avoir bénéficié de deux ans de contrat, puis postuler pour accéder à un CDD

⁷¹ Décret n°2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap, disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029147713&categorieLien=id>.

AESH, rester six années sur un tel poste avant de pouvoir éventuellement, sous diverses conditions accéder à un CDI. Notons qu'un AESH peut occuper temporairement à titre de remplaçant un poste de professeur et voir durant cette période voir son contrat mis entre parenthèses ainsi que le précise le même décret : "*Le contrat de l'assistant d'éducation peut être suspendu avec son accord pour lui permettre d'être recruté temporairement en qualité de professeur ou de personnel d'éducation contractuel*". Les fonctions d'aidant et d'enseignant se rapprochent donc quelque peu. Mais que deviennent alors les enfants aidés ?

2.5 L'éducation prioritaire et l'accompagnement éducatif

La circulaire n° 97-233, du 31 octobre 1997⁷², a institué les réseaux d'éducation prioritaires (REP) liés aux "contrat de réussite". En 2006, la circulaire n° 2006-058 du 30 mars⁷³ destinée pour "renforcer" le dispositif, avec les programmes "ambition réussite", a permis la création des Réseau "Ambition Réussite" (RAR) et les "Réseaux de Réussite Scolaire" (RRS). Les ex-"contrats de réussite" ont été rebaptisés "Contrat Ambition Réussite" (CAR) dans les RAR et "Contrat d'Objectifs Scolaires" (COS) dans les RRS. Ce dernier texte prévoyait la création de mille postes d'enseignants supplémentaire, dont l'emploi du temps comportait au maximum un mi-temps face à une classe, le reste étant dévolu aux actions relevant de missions spécifiques alors mal définies, et de trois mille assistants pédagogiques chargés d'aider à la prise en charge des élèves en difficulté, ces chiffres concernant à la fois le premier et le second degré. Ce public visé devait se voir proposer, à travers la mise en œuvre de PPRE, une scolarité adaptée étayée par des dispositifs éducatifs "hors temps scolaire". Il s'agissait essentiellement des "études accompagnées". Ces dispositifs devaient tendre vers la réalisation d'un projet professionnel spécifique. On notera, que ce texte prévoyait la sortie des élèves en réussite scolaire de l'éducation prioritaire au profit des établissements plus favorisés.

Défini institutionnellement en 2008⁷⁴, l'accompagnement éducatif devait être proposé dans les différentes écoles élémentaires relevant de l'éducation prioritaire. Proposé "de

⁷² Circulaire n° 97-233 du 31 octobre 1997, parue au B.O. n° 40 du 13 novembre 1997.

⁷³ Circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006, parue au B.O. n° 14 du 6 avril 2006.

⁷⁴ Dans la circulaire n° 2008-081 du 5 juin 2008 et plus précisément par un encart du Bulletin Officiel correspondant (MEN, DGESCO, "*Mise en place de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire*", BO n°25 du 19 juin 2008 MENE0800453C).

préférence en fin de journée", sur la base du volontariat et d'un temps pouvant atteindre deux heures hebdomadaires, il est ainsi défini : *"Entre le temps de l'École et celui de la famille et contribuant à l'égalité des chances entre tous les élèves, l'accompagnement éducatif constitue une offre éducative complémentaire aux enseignements obligatoires ainsi qu'à l'aide personnalisée de deux heures par semaine offerte aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et qui sera mise en œuvre dès la rentrée 2008 dans toutes les écoles dans le cadre plus général de la réforme de l'école primaire"*. Mené par des enseignants rétribués en heures supplémentaires, des assistants d'éducation ou des auxiliaires de vie scolaire, il s'appuie aussi sur les dispositifs d'accompagnement éducatif pré-existants. Les élèves de CM2 qui en bénéficient se voient proposer une aide au travail scolaire dont la pratique interdite est ainsi "officialisée", et des activités culturelles, sportives ou artistiques.

Mais là encore, que deviendra dans l'avenir ce dispositif dans les actuelles réformes dont l'application a débuté dès les rentrée 2013 et 2014 ? Perdurera-t-il sous forme de ressource à la disposition des communes dans le cadre de la prise en charge des enfants à l'issue des journées scolaires si celles-ci sont raccourcies ? C'est déjà le cas dans quelques agglomérations. Mais le cas échéant, comment est organisée la ventilation des élèves susceptibles d'en bénéficier ? Quels seront les critères de recrutement : sont-ils d'ordres sociaux, scolaires, liés à l'activité des parents ? Le rapport de la concertation nationale pour la refondation de l'École demandé par le gouvernement et remis le 5 octobre 2012 par son rapporteur, Alain Dulot et al. préconisait une suppression de la labellisation des écoles du secteur de l'éducation prioritaire au profit d'un ajustement des moyens en fonction de critères socio-démographiques de leur population (Dulot et al., 2012). Quelles seront les incidences de telles mesures, si elles sont adoptées, sur les structures spécifiques à l'éducation prioritaire ? Quels rôles doivent tenir les enseignants "surnuméraires" auprès des élèves, quelles doivent être leurs missions et comment les articuler aux dispositifs existants ? Faut-il envisager, dans ce nouveau dispositif, la disparition des "animateurs ZEP", une réduction de la présence des enseignants spécialisés dans les écoles concernées ?

Une première réponse est apportée avec la circulaire du 4 juin 2014 qui fait suite à la loi sur la refondation de l'école du 8 juillet 2013⁷⁵. Dès le préambule, un constat d'échec sans appel est fait : "Le creusement des inégalités sociales et la concentration de populations en

⁷⁵ Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014, "Refondation de l'éducation prioritaire", BO n°23 du 5 juin 2014.

grande difficulté sur certains territoires ont été tels depuis plus de dix ans que la mixité sociale a reculé, voire disparu dans beaucoup d'écoles et d'établissements.

Les écarts de résultats se sont aussi accrus entre les élèves des écoles et des collèges *qui concentrent le plus de difficultés et les autres*. Le taux d'élèves en retard à l'entrée en 6e est ainsi de 20,4 % dans les actuels collèges Éclair et de 17,2 % dans les actuels collèges RRS, alors qu'il est de 11,2 % dans les collèges hors éducation prioritaire.

Le déterminisme social, c'est-à-dire la relation entre le niveau socio-économique des familles et la performance scolaire des élèves, n'a jamais été aussi fort en France et est le plus élevé des pays de l'OCDE. La France est devenue le pays où le milieu social influe le plus sur le niveau scolaire."

Mais la suite du texte ne présente que peu d'évolutions quant aux moyens mis en œuvre. Il est essentiellement consacré à la carrière des enseignants ainsi qu'au pilotage et à la régulation du dispositif. Au premier degré, tout au plus trouve-t-on une volonté affichée de mettre l'accent sur le volet pédagogique et de faire bénéficier des écoles "REP" et surtout "REP+" de dispositifs préexistants : "Plus De Maîtres Que De Classes" (aussi appelé "PDMQDC" pour ne pas nuire à la capacité célèbre de l'Éducation nationale d'utiliser des sigles abscons !), scolarisation des enfants avant trois ans et institution de 18 demi-journées libérées pour permettre aux enseignants de "participer aux travaux en équipe nécessaires à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves et à la formation".

2.6 Le pôle ressource de circonscription

Il s'agit d'un dispositif destiné à apporter une réponse potentielle aux différentes difficultés rencontrées dans les classes, par les élèves ou leurs maîtres. Il regroupe les différents intervenants présents dans la circonscription que l'Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) peut solliciter pour répondre à une situation problématique dans une école. Ce pôle ressource réunit les différents conseillers pédagogiques, les animateurs TICE, les maîtres formateurs, les enseignants référents, les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires des RASED, les personnels sociaux et de santé, etc.

En tant que "pilote de ce dispositif, l'IEN "définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes *stratégiques de mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants de la circonscription dont il a la charge. L'objectif de tous les professionnels mobilisés dans ce cadre est de prévenir et de remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves*".

2.7 Les Réseaux d'Aides Spécialisées pour les Élèves en Difficulté (RASED)

Ces Réseaux, les "fameux" RASED dont nous avons évoqué la naissance dans la partie historique, sont désormais régis par la circulaire du 18 août 2014⁷⁶. Ils constituent une des composantes du pôle ressource précédemment évoqué, dont la tâche principale est la lutte contre la difficulté scolaire.

Regroupant théoriquement un personnel spécialisé ayant suivi et validé trois types de formation, en psychologie scolaire, en psychopédagogie ou en rééducation, ils permettent de proposer, dans le cadre de l'école, une expertise dans le domaine de la difficulté scolaire voire du handicap afin d'aider, directement ou indirectement, les élèves à réussir. Ce dispositif, fortement impacté par la suppression d'un tiers de ses effectifs de 33%, "baisse des effectifs ayant exclusivement porté sur les enseignants spécialisés (maîtres E et maîtres G)" (Foucaud et Haut, 2013), et dont la disparition a été évoquée un temps par un ancien ministre de l'Éducation nationale⁷⁷ perdue finalement.

Tous ses membres sont recrutés au sein de l'Éducation nationale et dépendent des inspections de circonscription.

Les enseignants spécialisés sont titulaires d'un Certificat d'Aptitude à l'Éducation des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés (CAEI⁷⁸), d'un Certificat d'Aptitude aux

⁷⁶ Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014 "Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent", BO n°31 du 28 août 2014.

⁷⁷ Intervention de Luc Ferry dans l'émission "La voix des auditeurs" du 2 septembre 2008, Europe 1.

⁷⁸ Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963, "Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI)", JORF du 19 juillet 1963 p6639.

Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires (CAPSAIS⁷⁹) ou depuis 2004 d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH⁸⁰). Tantôt appelés "maîtres E" et "maîtres G", ces lettres correspondant à la classification de leur certification, tantôt psychopédagogues et rééducateurs, termes respectivement définis par la Fédération Nationale des Maîtres E (FNAME) et la Fédération Nationale des Rééducateurs de l'Éducation Nationale (FNAREN), ce sont, d'après la nomenclature officielle, des enseignants spécialisés dans les aides à dominante pédagogique ou rééducative⁸¹. Ils interviennent donc respectivement lorsqu'il s'agit d'apporter une aide "aux élèves qui ont des difficultés avérées à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires" ou "aux élèves dont *l'analyse de la situation montre qu'il faut faire évoluer leurs rapports aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer l'investissement dans les activités scolaires*"⁸².

L'action des premiers portera davantage sur le pôle cognitif des apprentissages : appréhension des notions et de leur support, organisation, mémorisation, organisation, gestion des données... Leurs interventions s'inscrivent donc dans une perspective d'ordre orthopédagogique, ainsi définie par René Pry comme "*l'ensemble des méthodes et procédés d'enseignement qui visent à permettre aux enfants, aux adolescents et aux adultes aux prises avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage, de pallier ces entraves et de développer au mieux leurs potentialités*" (Pry, 2012). Seront concernés les écoliers manifestant des difficultés d'apprentissage ou de compréhension que l'on essaiera d'accompagner dans une perspective essentiellement métacognitive vers les procédures et conduites à tenir pour réussir à l'école. Il s'agit donc de "*prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés d'apprentissage de*

⁷⁹ Décret n° 87-415 du 15 juin 1987 créant le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000882196&categorieLien=cid>.

⁸⁰ Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004, "*Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap*", disponible sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0302858D.htm>.

⁸¹ Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009, "*Fonctions des personnels spécialisés des RASED dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire*", Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 27 août 2009.

⁸² MENESR - DGESCO, circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014, "*Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent*".

ces élèves et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée". Le psychopédagogue "accompagne les élèves en grande difficulté vers la prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et à la progression dans les savoirs et les compétences, en visant toujours un transfert de cette dynamique d'apprentissage vers la classe"⁸³.

Les seconds interviendront auprès des enfants éprouvant des difficultés dans leurs rapports aux apprentissages, à l'école ou aux enseignants, afin de leur permettre de s'adapter aux exigences de l'école, de restaurer leur estime de soi, de faciliter l'inscription et l'investissement dans les apprentissages. Le rééducateur se doit "de prévenir et repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés de comportement de ces élèves et de mettre en œuvre des actions, dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée, pour faire évoluer les situations", puis de rechercher et de participer à la mise en œuvre "de démarches pédagogiques et éducatives adaptées aux difficultés ou aux troubles qui peuvent affecter les apprentissages ou le comportement de ces enfants"⁸⁴.

Mais les missions des uns et des autres se confondent parfois. Soucieux de ne pas trop cloisonner leurs actions, les différents textes ont toujours accolé le terme de "dominante" à leurs fonctions et précisent que leurs actions ne sont pas limitatives. Ainsi, "l'enseignant chargé de l'aide à dominante pédagogique prend en considération le découragement induit par des difficultés d'apprentissage persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école ; l'enseignant chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative prend en compte les demandes de réussite scolaire des enfants et de leur famille".

Mais, les années passant, leurs actions les dirigent toujours davantage vers un rôle de coordination et de personnel ressource auprès des différents partenaires. Ainsi précisent-on que "Les enseignants spécialisés apportent leur appui aux enseignants pour prévenir et analyser les difficultés d'apprentissage ou de comportement que manifestent leurs élèves, pour objectiver et comprendre les situations, croiser les approches, reconnaître et prendre en compte les différences entre élèves au sein de la classe, cerner leurs besoins et les obstacles

⁸³ MENESR - DGESCO circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014, op. cit.

⁸⁴ Ibid.

qu'ils rencontrent. Ils accompagnent les équipes enseignantes pour l'élaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves, la construction de situations d'enseignement qui tiennent compte des stratégies d'apprentissage des élèves en difficultés et pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui favorisent la réussite de tous les élèves".

Leur est même attribué un rôle de formation auprès de leurs collègues quand il est indiqué que "*cette aide à l'analyse des situations contribue à la prévention des difficultés d'apprentissage et des risques de décrochage scolaire des élèves, en participant au développement des compétences des équipes enseignantes. Elle permet de fonder une culture partagée sur les composantes de la réussite scolaire, de sensibiliser les maîtres aux aspects pédagogiques qui fragilisent certains élèves plus que d'autres et les mettent en difficulté pour leurs apprentissages*".

Les psychologues scolaires sont également recrutés parmi les enseignants. Titulaires d'une licence de psychologie, ils ont suivi une formation spécifique validée par un Diplôme d'État de Psychologue Scolaire (DEPS)⁸⁵. Notons que leur statut et leur formation évolue au cours de l'année 2017, puisqu'un nouveau corps est créé, les réunissant avec les Conseillers d'Orientation Psychologues (COPsy) du second degré et intitulé "*Psychologues de l'Éducation nationale*"⁸⁶. Les emplois à pourvoir seront accessibles à l'issue d'un concours permettant l'accès à une année de formation en temps que stagiaires, ouvert à tout titulaire d'une licence en psychologie et soit titulaires soit inscrits en deuxième année d'un master de psychologie. Pour l'heure et ce qui concernait les élèves constituant la population de cette enquête, les psychologues scolaires voyaient leurs missions définies par la circulaire de 1990⁸⁷ et complétée en 1995 par la note de service s'y rapportant (Duhamel, 1995). Elles étaient consacrées "*aux élèves en difficulté et aux actions qui les concernent : actions de prévention, examens cliniques et psychométriques, entretiens avec les familles, coordinations et synthèses, réunions des commissions d'éducation spéciale*" (Ibid.).

Étaient envisagées deux types d'actions en faveur des élèves en difficulté : les examens psychologiques et psychométriques, ainsi que le suivi psychologique, destinés à

⁸⁵ Décret n°89-684 du 18 septembre 1989, "création du *diplôme d'État de psychologie scolaire*", J.O. du 23 septembre 1989.

⁸⁶ Circulaire n° 2017-079 du 28 avril 2017, "*Psychologues de l'Éducation Nationale*", BO n° 18 du 4 mai 2017.

⁸⁷ Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990, "*Missions des psychologues scolaires*", disponible sur http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_871.pdf.

permettre l'ajustement des actions conduites au sein de l'école aux besoins de l'enfant et à "*favoriser l'émergence et la réalisation du désir d'apprendre et de réussir*" d'une part, et une "*participation à l'organisation, au fonctionnement et à la vie des écoles*", incluant la participation et la mise en œuvre des projets pédagogiques et le travail de partenariat avec les organismes et instances extérieurs à l'école. Le texte de 2014 précité dans ce paragraphe résume ainsi leurs missions :

"Le psychologue scolaire aide à l'analyse de la situation particulière d'un enfant en liaison étroite avec la famille et les enseignants. Il réalise des observations, des bilans et des suivis psychologiques, analyse et interprète les données recueillies. Il mène des entretiens avec l'enfant, les enseignants et avec les parents pour mieux comprendre la situation d'un élève, comprendre ce qui fait obstacle à l'appropriation des apprentissages et rechercher conjointement l'ajustement des conduites pédagogiques et éducatives. Lorsque cela paraît souhaitable, le psychologue scolaire peut conseiller à la famille la consultation d'un service ou d'un spécialiste extérieur à l'école et contribuer, avec l'accord de celle-ci, à la recherche d'une réponse adaptée".

Le psychologue scolaire se situe ainsi à l'interface entre les différents intervenants et peut, à l'instar de ces collègues du réseau, constituer "*une ressource et un appui pour l'équipe enseignante dans les relations et les entretiens avec les familles des élèves en difficulté ou en situation de handicap*".

Enfin, tous apportent leur contribution à la mise en place de projets individualisés. "Le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés des Rased contribuent aussi à *l'élaboration et à la mise en œuvre des plans d'accompagnement personnalisés (PAP)*. Ils contribuent au suivi des projets personnalisés de scolarisation (PPS)". On a vu qu'ils pouvaient aussi être sollicités pour les PPRE.

La présence conjointe de personnels occupant ces trois fonctions permet de former un RASED complet. Dans les faits, nombreux sont les RASED dans lesquels les trois formations ne sont pas représentées. Ce fut systématiquement le cas dans notre échantillon.

D'une façon générale, il semble que ce soient les enseignants titulaires d'une formation de type "G" les plus souvent absents des équipes, quoique dans certains cas, les postes "E" ou "G" soient occupés, le cas échéant toujours à titre provisoire, par des enseignants n'ayant pas validé la formation correspondante. D'après le rapport sénatorial de

Thierry Foucaud et Claude Haut (Foucaud et Haut, 2013), respectivement 12.7%, 8.7% et 4.4% des postes en RASED ne sont pas occupés par des enseignants spécialisés option E, G ou des psychologues scolaires, puisque 9.5%, 3.1% et 1.6% le sont par des non-titulaires et que 3.2%, 5.6% et 2.8% restent vacants (les chiffres sont ceux de 2012).

L'Éducation nationale, peut-être contrainte par des budgets restreints, ne se donne pas les moyens de créer ni même de pourvoir les postes nécessaires permettant le maillage du territoire, notamment en proposant des départs en formation en nombre suffisant. Les offres de formation au CAPA-SH options E et G, correspondant aux postes en RASED, pourtant largement réduites en nombre d'heure lors de la disparition des CAPSAIS, se font de moins en moins nombreuses au fil des années. Entre 2008 et 2012, les effectifs totaux des RASED sont passés de plus de 15000 à moins de 10000 intervenants et un vivier de "maîtres E et G" a malencontreusement été ainsi constitué. La presque totalité des suppressions des postes a en effet concerné les enseignants spécialisés, le nombre de psychologues scolaires étant resté à peu près stable.

Malgré cela et même si ces tout derniers temps, la tendance semble s'inverser, le simple remplacement, au niveau national, des départs en retraites ne peut être assuré par les départs en formation alors qu'environ 900 postes restent à pourvoir :

Tableau 1 : Nombre de départs en formation de préparation au CAPA-SH option E et G offerte par l'Éducation nationale entre 2004 et 2015.

Années	E	G	Total
2004-2005	642	292	934
2005-2006	526	253	779
2006-2007	510	261	771
2007-2008	545	253	798
2008-2009	505	182	687
2009-2010	119	46	167
2010-2011	195	64	259
2011-2012	131	51	182
2012-2013	28	17	45
2013-2014	91	37	128
2014-2015	118	45	163

De façon plus pragmatique, ce dispositif permet d'envisager plusieurs modalités de fonctionnement. Les aides peuvent être directes et indirectes. Dans les premiers cas, les élèves sont pris en charge :

- individuellement,
- en petits groupes, on parle alors, lorsqu'il s'agit de psychopédagogie, de regroupements d'adaptation,
- à temps plein ou partiel dans le cadre des classes d'adaptation quand ces classes entières sont constituées. C'est parfois le cas dans des écoles bénéficiant d'un poste d'enseignant spécialisé "sédentarisé" permis par la réforme de 2009⁸⁸
- dans le cadre d'un partage de service avec le maître de la classe, là encore lorsque l'école dispose à plein ou mi-temps d'un poste sédentarisé,
- avec les familles, etc.

Les aides sont indirectes lorsque les enseignants spécialisés se chargent d'effectuer des évaluations ou des observations, dans le but de définir et d'orienter les actions à mettre en place pour aider l'élève, de détecter d'éventuels troubles ou besoins spécifiques, d'élaborer des projets spécifiques, de contribuer à la prise de décision en matière concernant la définition du rôle de différents intervenants ou en matière d'orientation dans le cadre des Commissions D'Orientation (CDO) ou des Commissions des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH).

Enfin, dans le cadre de leur mission de prévention, des actions visant des groupes déjà constitués (classes, niveaux scolaires, cycles dans de petites écoles...), peuvent être proposées par les membres des réseaux à l'ensemble des élèves pour éviter l'apparition de difficultés. Il s'agit alors de prévention dite "primaire". Leur présence peut ainsi être appréciée par exemple à l'entrée en maternelle ou en Cours Préparatoire, ou inversement avant l'entrée en école élémentaire ou le passage au collège, voire auprès des classes lorsqu'un événement fâcheux vient d'advenir ou parce que des situations particulières (comme celles touchant par exemple au recrutement, à la situation géographique, démographique, à des configurations spécifiques) peuvent laisser entrevoir des difficultés futures.

⁸⁸ Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009, "Fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire", BO n°31 du 27 août 2009.

Excepté dans ce dernier cas, le RASED n'intervient la plupart du temps que lorsque les enseignants ont épuisé les ressources à leur disposition dans le cadre de la classe pour pallier les difficultés des élèves. Ils rédigent alors un document, propre à chaque circonscription voire à chaque antenne des RASED concernés, intitulé selon les cas "demande d'aide", "saisine", "demande de concertation", etc. Ce formulaire permet généralement de décrire l'élève, ses points forts et faibles, de faire état des difficultés rencontrées, parfois de préciser les attentes... Il donne lieu à des rencontres entre enseignants, familles, élèves et membres du réseau. Lorsqu'une intervention de ces derniers est décidée, un projet d'aide spécialisée est rédigé, prévoyant la nature et la forme des interventions, leur durée ainsi que les formes et modalités d'évaluation qui permettront d'en apprécier les effets et d'envisager les suites à donner : arrêt ou modalités de la poursuite de l'aide, recours à d'autres partenaires - secteur libéral, CMP, CMPP, CAMSP, orientation, maintien, passage anticipé, etc.

Mais il ne faut pas minimiser l'importance du travail de concertation des membres du RASED, constituant alors un dispositif ressource, en direction de leurs collègues dans le cadre de leur rôle d'"experts" de la difficulté scolaire. Invisible pour les usagers comme parfois pour les autres collègues voire pour l'administration, il n'en demeure pas moins une ressource pour les enseignants dans le cadre de la lutte contre la difficulté à l'école.

Ce sont les écoles ou groupes scolaires qui dépendent d'un RASED et non l'inverse. La plupart du temps, les circonscriptions sont dotées d'un réseau comportant un certain nombre de postes d'enseignants spécialisés et de psychologues scolaires. Ceux-ci sont répartis dans des "antennes" qui se voient chargées d'un secteur d'écoles en nombre assez variable selon les caractéristiques du secteur : degré de ruralité, étendue du territoire, nombre moyen d'élèves et de classes par écoles, caractéristiques socio-démographiques liées au recrutement... Les membres des réseaux se déplacent donc auprès des élèves en fonction des besoins mais aussi de leurs disponibilités et de l'enveloppe qui leur est allouée pour permettre ces déplacements. Pourtant, là encore, en dépit de textes réglementaires clairs, l'institution ne donne pas à ses acteurs les moyens de pourvoir à leurs dépenses de fonctionnement. En l'absence de flotte de véhicules "de fonction", les membres des réseaux sont contraints d'utiliser leurs moyens de déplacement personnels, non sans avoir préalablement signé une décharge exonérant l'administration de toute responsabilité en cas d'incident. Or l'enveloppe dévolue aux déplacements ne permet pas toujours un réel maillage du territoire, surtout lorsque les secteurs sont vastes, ce qui est principalement le cas dans les zones rurales. Une

fois celle-ci épuisée, on s'en remet au bon vouloir du personnel qui voudra bien se déplacer à ses frais, sans même pouvoir être couvert alors par un ordre de mission pour les trajets effectués. Le budget attribué à la rémunération des déplacements inhérents aux missions des titulaires de ces postes itinérants est pourtant calculé selon une grille de défraiement qui leur est largement défavorable, lorsqu'on la compare par exemple à celle des enseignants nommés sur des postes de remplacement, des fonctionnaires se voyant attribuer des missions itinérantes dans d'autres secteurs de la fonction publique, ou tout simplement au coût kilométrique moyen calculé par le ministère des finances servant de base au calcul du taux d'imposition. Pour masquer la situation, on ne prend plus en compte les déplacements interurbains ou dans les communes jouxtant celle dans laquelle l'enseignant est affecté, on prend comme référence sa commune de résidence lorsque le calcul est plus favorable à l'administration...

Dès lors, bien qu'environ un demi-million d'élèves soient pris en charge chaque année, selon la même source sénatoriale, toutes les écoles n'ont donc pas accès, loin s'en faut, à une aide spécialisée comme cela est pourtant prescrit par les différents textes législatifs. Pourtant, après quelques années de craintes et de large diminution des effectifs, la pérennité du dispositif semble acquise, du moins pour les prochaines années, si l'on en croit les différentes affirmations du gouvernement en la matière. En revanche, les aides spécialisées ont été plutôt absentes des récents débats sur la réforme de l'école.

Il semble qu'une évolution de la place et sans doute des missions des RASED se dessine : leurs enseignants spécialisés pourraient tous être intégrés au "pôle ressource de circonscription" aux côtés des conseillers pédagogiques, des maîtres formateurs, des animateurs TICE voire d'autres enseignants ayant une mission spécifique associés aux personnels sociaux et de santé de l'Éducation nationale. Ce dispositif ferait sans doute une place aux psychologues scolaires, à moins qu'un pôle de psychologie de l'Éducation nationale, dépassant le cadre des circonscriptions ne les rassemble avec les anciens COPsy du second degré ?

2.8 Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire du premier degré (ULIS écoles)

Elles étaient encore appelées CLasses pour l'Inclusion Scolaire ou Classe d'Intégration Scolaire selon les textes, les deux dénominations correspondant au même dispositif et au même sigle - CLIS - lors du recueil de nos données d'enquête. Devenues "Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire" ou "ULIS écoles" depuis la rentrée 2015 et la circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, ces classes font partie des écoles, mais les enseignants qui y interviennent, à l'instar de leurs collègues de RASED, se sont spécialisés en ayant suivi et validé une formation spécifique. Ils sont donc eux aussi titulaires du diplôme correspondant, un CAEI, un CAAPSAIS ou un CAPA-SH mais d'une option différente, correspondant à l'accueil d'enfants handicapés (D, A, B ou C). Depuis 2015, et le nouveau texte définissant le fonctionnement de ce dispositif, ils exercent la fonction de "coordinateur de l'ULIS". Mais l'attractivité de ces postes et la volonté des gouvernements successifs ne permet pas de pourvoir tous les postes en personnel qualifié. Ce n'est le cas que pour environ 70% d'entre eux. Dans près d'un tiers des cas, c'est un enseignant non spécialisé qui officie dans ces dispositifs, quelques unités n'étant pas occupées.

Environ 4200 ULIS écoles sont implantées sur le territoire, scolarisant plus ou moins de 30 000 enfants chaque année. De même qu'il existait plusieurs CLIS en fonction du type de handicap, certaines étant dédiées aux enfants porteurs d'un handicap touchant les fonctions cognitives (CLIS 1), d'autres à leurs camarades porteur d'un handicap auditif (CLIS 2), visuel (CLIS 3) ou moteur (CLIS 4), d'autres encore se destinant à l'accueil d'élèves souffrant de troubles spécifiques du langage ou de la communication (CLIS TSL), les ULIS peuvent répondre à plusieurs besoins, notamment les :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales ;
- TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages ;
- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;
- TFM : troubles des fonctions motrices ;
- TFA : troubles de la fonction auditive ;
- TFV : troubles de la fonction visuelle ;
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante).

Dans tous les cas, les élèves y sont admis suite à une décision de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées dans le cadre de la MDPH.

Mais, tandis que les CLIS regroupaient douze enfants, "qui ne peuvent, dans l'immédiat, être accueillis dans une classe ordinaire du fait des contraintes liées à leur état de santé ou à leur déficience mais pour lesquels l'admission dans un établissement spécialisé ne s'impose pas"⁸⁹, pour leur permettre de bénéficier d'une scolarisation adaptée, en milieu ordinaire, les ULIS-école ne constituent qu'une modalité d'organisation pédagogique, permettant la mise en œuvre du PPS de chacun de ses élèves qui restent inscrits dans les classes de l'école correspondant approximativement à leur classe d'âge. Ils bénéficient malgré tout autant que nécessaire de temps de regroupement dans une salle dédiée, avec le concours éventuel d'un AVS-co, mais en aucun cas d'un accompagnement individuel puisque "l'orientation en Ulis ne répond pas aux besoins des élèves qui nécessitent, sur tous les temps de scolarisation, y compris sur les temps de regroupement, l'accompagnement par une personne chargée d'une aide humaine individuelle ou mutualisée"⁹⁰. La nécessité d'une meilleure intégration dans l'école des enfants porteurs de handicap est réaffirmée. Le législateur entend favoriser le caractère "ouvert" de ces classes et permettre davantage aux élèves qu'elles scolarisent de bénéficier de l'ensemble des ressources des écoles d'accueil et de fréquenter plus fréquemment leurs autres classes.

Mais une fois encore, l'Éducation nationale semble ne pas pouvoir se donner les moyens de ses ambitions : des listes d'attente se constituent, et les postes ne sont parfois pourvus qu'à titre provisoire, faute d'enseignants spécialisés. Mais surtout, du fait de la pénurie de places dans d'autres dispositifs d'accueil pour les enfants en situation de handicap, les sorties de CLIS/ULIS sont retardées, tandis que des élèves pour lesquels la MDPH a pourtant décidé l'admission dans une autre structure, s'y voient dirigés "par défaut" lorsque la scolarisation en milieu ordinaire devient impossible. Dans le secteur accueillant notre population d'enquête, les enseignants regrettaient parfois de devoir travailler avec des élèves

⁸⁹ Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991, "Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire - Classes d'intégration scolaire (CLIS)", BO n°3 du 16 janvier 1992, disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/clis_1991.html.

⁹⁰ Ainsi, la circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, du MENSRR, intitulée "Scolarisation des élèves en situation de handicap - Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés", publiée au BO n°31 du 27 août 2015, précise-t-elle que "À compter du 1er septembre 2015, qu'ils soient situés dans une école, un collège ou un lycée, les dispositifs de scolarisation des établissements scolaires destinés aux élèves en situation de handicap sont dénommés unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis). L'appellation « classe pour l'inclusion scolaire » (Clis) est donc remplacée par « unité localisée pour l'inclusion scolaire - école » (Ulis école)".

ne répondant pas aux critères d'orientation définis alors pour des CLIS, dont l'hétérogénéité des difficultés des élèves perturbe le projet du groupe.

Dans le second degré, les Unités Locales pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), dont l'appellation a changé six ans plus tôt lorsqu'elles ont remplacé les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) en 2010⁹¹, peuvent constituer un prolongement possible permettant aux élèves de poursuivre leur scolarisation. Mais certains intègrent aussi d'autres organismes comme les IME, les SEGPA, les EREA...

2.9 Les classes pour enfants allophones

On les appelle ENAF, EANAF ou EANA. Ce sont les "Élèves Allophones Nouvellement Arrivés en France". Des structures leur sont dédiées, les Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV), qui comme leur nom l'indique, gèrent aussi la scolarisation des enfants de familles non sédentarisées, règlementés par la circulaire intitulée Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés⁹².

En plus de moyens précités au cours de ce chapitre, différents dispositifs leur sont dédiés. Des cours spécifiques leur sont parfois proposés pour faciliter leur accueil. Ils sont axés principalement sur le français, mais peuvent aussi concerner les autres disciplines.

Ils peuvent être proposés à l'occasion de quelques séances hebdomadaires, dans le cadre de modules ou de classes spécifiques. Parmi celles-ci, on distingue les CLasses d'INitiation (CLIN) pour les enfants n'ayant que peu de notions en français et les Classes de Rattrapage Intégrées (CRI dans le premier degré, CLA en collège) qui sont destinées aux élèves maîtrisant mal la langue française notamment suite à une récente arrivée sur le territoire. Elles sont en nombre limité, essentiellement situées dans le secteur urbain. Mais depuis la circulaire de 2012, une appellation générique apparaît désignant toutes les structures

91 Circulaire 2010-088 du 18 juin 2010, "Scolarisation des élèves handicapés - Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré", BO n°28 du 15 juillet 2010.

92 Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, "Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés", BO n°37 du 11 octobre 2012, disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536.

de scolarisation spécifiques à ce public : les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Tout élève bénéficiant de leurs services doit être parallèlement inscrit dans une classe ordinaire, respectant aussi proche que possible son âge. L'enseignant de l'UPE2A a, si possible, suivi un cursus universitaire en français langue seconde, ou possède une certification complémentaire en français langue seconde. Dans le cas contraire, il bénéficie d'une formation adaptée. Il ne peut pas être le seul enseignant de l'élève. L'organisation de la scolarité des enfants allophones doit rester souple et évoluer en cours d'année si besoin, en fonction de leurs progrès.

Ainsi, dans le seul cadre de l'école coexiste un nombre impressionnant de dispositifs dont le champ d'action possède des frontières plus ou moins bien définies. Un élève peut donc relever de différentes aides, en fonction de la nature de ses difficultés, mais aussi des caractéristiques du terrain ou de l'appréciation et des choix des acteurs locaux. Cette marge de manœuvre est sans doute appréciable, dans la mesure où elle accroît l'adaptation de la prise en charge aux particularités de l'enfant en difficulté. Cependant, la diversité des outils à disposition des élèves, des familles ou des enseignants nécessite simultanément un minimum de coordination et de lisibilité.

Différents conseils ont été institués pour répondre à ce souci : des conseils de maîtres ou de cycles issus de la loi d'orientation de 1989 réunissant les enseignants, aux Réunions d'Équipe Éducative (REE)⁹³ où sont aussi conviés les différents acteurs intervenant auprès de l'enfant... Pourtant, la périodicité pré-définie de réunion des différents conseils, ainsi que la disponibilité des membres de l'équipe éducative qui ne relèvent pas tous d'une même administration, rendent quelque peu aléatoire le fonctionnement du dispositif tel qu'il a été pensé par le législateur. C'est encore plus vrai lors que les aides proposées dépassent le seul champ de l'école et mettent à contribution l'ASH ou les secteurs médico-éducatif et médico-social.

⁹³ Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005, "*Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école*", Journal Officiel du 25 août 2005.

3. Les dispositifs liés à l'ASH

L'éducation spéciale, devenue Adaptation et Intégration Scolaires (AIS) en 1982 (Lesain-Delabarre ,1996), notion plus large, débordant largement le cadre du handicap, se retrouve désormais sous le sigle ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés)⁹⁴, rattachée au bureau de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés. Le personnel de l'Éducation nationale qui intervient dans ce cadre dépend d'une inspection spécifique, l'Inspection de L'Éducation nationale ASH et non plus des inspections de circonscription. Les ULIS, mentionnées dans le paragraphe précédent quoique localisées dans les écoles dites "ordinaires", mais aussi dans une moindre mesure les RASED, se trouvent dans une situation médiane, dépendant également de l'ASH ne serait-ce qu'en termes de recrutement et de formation initiale et continue des enseignants.

3.1. Le secteur médico-éducatif et la prise en charge du handicap

La scolarisation dans les établissements spécialisés peut se faire dans diverses structures en fonction des pathologies et handicaps rencontrés. Leur fonctionnement et les conditions d'accueil sont régis par le décret de 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements⁹⁵. Leur sont généralement assignées des missions de prévention secondaire, ou tertiaire. L'objectif principal est donc la prise en charge de difficultés et troubles avérés liés notamment aux pathologies ou de handicaps portés par le public accueilli, ainsi que le maintien ou le retour en milieu ordinaire ou à plus long terme, dans une formation pré-professionnelle voire dans la vie active.

⁹⁴ Arrêté du 17 mai 2006 relatif à l'organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale, disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000788648&categorieLien=id>.

⁹⁵ Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements, disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020480797&categorieLien=id>.

3.1.1. Les Instituts Médicaux Éducatifs (IME)

Ce sont des structures qui accueillent des enfants et adolescents âgés de 3 à 20 ans, orientés par la MDPH et souffrant de déficit intellectuel. Ils regroupent les Sections d'Éducation et d'Enseignement Spécialisé (SEES), qui correspondent aux anciens Instituts Médicaux Pédagogiques (IMP), et les Sections d'Initiation et de Première Formation Professionnelle (SIPFPro) qui ont remplacé les Instituts Médicaux Professionnels (IMPro). La plupart du temps, les élèves de moins de 14 ans sont accueillis dans les premiers, tandis que leurs aînés fréquenteront plutôt les seconds. Lointains descendants de l'IMP créé en 1893 par le docteur Bourneville (cf. partie historique), ces établissements sont autonomes, publics ou plus souvent privés et gérés par des associations. Ils relèvent des Agences Régionales de Santé depuis 2009 et sont co-financés par la Sécurité Sociale pour tout ce qui concerne le volet médico-social et par l'Éducation nationale qui gère les dépenses liées à la scolarité. Ils peuvent parfois fournir une aide à l'intégration scolaire en milieu ordinaire. Mais la plupart du temps, les enfants bénéficient de leurs services suite à une orientation. De ce fait, dans notre recherche, les enfants admis en IME ont quitté le milieu scolaire traditionnel, n'ont pas, de ce fait été soumis aux évaluations finales et ont donc disparu de notre échantillon. Ils n'ont donc pas concerné cette étude. Pour en savoir plus à leur propos, on pourra se reporter à l'ouvrage de Marcel Jaeger dans lequel on trouvera les références nécessaires (Jaeger, 2011).

3.1.2. Les Instituts Thérapeutiques Éducatifs et Pédagogiques (ITEP)

Dénommés Instituts de Rééducation (IR) ou Instituts de Rééducation psychothérapeutique (IRP) jusqu'en 2005⁹⁶, les ITEP ont un statut et un financement semblables à celui des IME. Leur public diffère cependant, puisqu'y sont admis, toujours suite à une décision de la MDPH, des enfants ou adolescents présentant des troubles du caractère et du comportement, peinant à acquérir les règles de socialisation, parfois agressifs ou violents, mais ne présentant aucune pathologie psychotique ou trouble intellectuel associés. De fait, ils se situent "*à l'intersection de l'éducation spécialisée, de la protection judiciaire de la jeunesse et de la psychiatrie*" (M. Jaeger, 2011, op. cit.). Leurs élèves y sont

⁹⁶ Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000260009&categorieLien=id>.

accueillis dans le cadre de "projets personnalisés d'accompagnement", envisageant, lorsque cela est possible des moments d'intégration dans les établissements de l'Éducation nationale. Mais aucun ITEP ne se situant à proximité des écoles de notre échantillon, nous n'avons, à l'instar des IME, rencontré aucun enfant bénéficiant de leurs services dans cette enquête.

3.1.3. *Les Services d'Éducation Spéciale* et de Soins à Domicile (SESSAD)

Descendants des Services de Soins et d'Éducation Spécialisés à Domicile (SSESD) créés en 1970, la dénomination des SESSAD a évolué pour mettre en avant l'aspect éducatif. Ils appartiennent à la grande famille des services d'accompagnement mais ont la particularité de s'adresser aux enfants. On trouve différents types de SESSAD en fonction de leur spécialité. Nous nous contenterons de mentionner les Services de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS) et les Services d'Aide à l'acquisition de l'autonomie et à l'intégration scolaire (SAAAIS) respectivement dédiés aux enfants souffrant de déficiences auditives et visuelles, les autres services n'étant pas en lien direct avec l'école.

Tous relèvent des ARS et sont donc financés par la Sécurité Sociale. Souvent rattachés à un établissement spécialisé pour enfants ou adolescents handicapés ils peuvent également être autonomes. Néanmoins, l'Éducation nationale est également mise à contribution puisqu'elle forme et met à disposition de ces services des enseignants spécialisés, dont l'option diffère (E, G, D, A, B...) avec la mission qui leur est assignée. Ils complètent des équipes, pluridisciplinaires regroupant également des intervenants paramédicaux, des médecins, des éducateurs sous l'autorité d'un directeur.

Leur champ d'action se rapproche de celui des CAMSP ou des CMPP, mais la MDPH y dirige un public souvent en plus grande difficulté. D'autre part, leurs interventions peuvent prendre un caractère ambulatoire, au domicile de l'enfant, dans son école ou sa structure d'accueil.

Il est difficile d'être exhaustif concernant la gestion des élèves porteurs de handicap. Tel n'est d'ailleurs pas notre propos. D'autres dispositifs existent tels que les Instituts d'Éducation Motrice (IEM), Instituts d'Éducation Sensorielle (IES), les classes ouvertes dans les établissements hospitaliers ou la mise à dispositions d'enseignants chargés de prendre en

charge les enfants hospitalisés. De plus, des structures ou services similaires portent parfois une dénomination différente.

3.2. Le secteur sanitaire et la prise en charge des pathologies en marge du milieu scolaire

3.2.1. Les Centres Médico-Sociaux (CMS)

Les Centres d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP) et les Centres Médicaux Psycho-Pédagogiques (CMPP) ouvrent également leurs portes aux enfants présentant des difficultés scolaires. Contrairement aux structures et services médico-sociaux précédemment évoqués, leur accès ne nécessite l'avis d'aucune commission, même si la CDA peut y orienter un enfant porteur de handicap. La différence principale entre ces deux structures extra-scolaires, désormais distinctes, réside dans les âges d'admission : le CAMSP accueille les enfants jusqu'à 6 ans, le CMPP au-delà et jusqu'à 16 ans. Mais le relais n'est pas automatique, les modalités d'accueil en CMPP ne se différenciant pas en fonction du fait que l'enfant a préalablement fréquenté ou non le CAMSP. Malgré tout, des réunions communes permettent lorsque cela s'avère nécessaire, d'évoquer le cas des "transfuges", d'autant plus que lorsque ces deux entités distinctes occupent les mêmes locaux, une partie de leur personnel partage parfois son service entre les deux structures. Si là n'est pas leur seule mission, une part importante de leurs "patients" y sont orientés sur conseil des enseignants, des membres des RASED ou à l'initiative des familles, la problématique pouvant n'avoir aucun lien avec l'école. Contrairement à ce qui se passe dans les réseaux d'aide, ce sont donc les enfants qui se rendent dans ces centres, certains bénéficiant pour cela d'une prise en charge par taxis ou véhicule sanitaire léger. Dans ce cas, une notification de la MDPH est nécessaire.

3.2.2. Les Centres d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP)

Ils peuvent être spécialisés dans la prise en charge d'une catégorie spécifique de difficulté. Ils bénéficient d'un co-financement des départements au titre de la Protection Maternelle Infantile (PMI), de la Sécurité Sociale et de l'Éducation nationale à travers la formation et la mise à disposition d'enseignants. C'est pourquoi leur sont attribués diverses

missions : le dépistage de pathologies, troubles, difficultés spécifiques, une activité de soins et une aide à l'entrée à l'école maternelle ou à l'intégration scolaire d'enfants en difficulté ou handicapés. Entre 15 000 et 20 000 enfants y sont accueillis chaque année.

3.2.3. Les Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP)

Ils s'adressent aux enfants et adolescents d'âge scolaire pouvant présenter divers types de difficultés : scolaires, de socialisation, de comportement, d'attention, ou d'ordre psychomoteur, orthophonique... Les familles peuvent s'adresser à eux pour faire des bilans, simples (psychométriques, orthophoniques...) ou pluri-disciplinaires, établir un diagnostic ou mettre en œuvre une action pédagogique, rééducative ou thérapeutique (médico-psychologique...). Une partie du personnel - des enseignants spécialisés titulaires de la même formation que leurs collègues exerçant en RASED - y sont mis à disposition par l'Éducation nationale. A leurs côtés, travaillent des spécialistes comme des orthophonistes, des psychologues, des médecins (le plus souvent pédiatres ou pédo-psychiatres) des psychomotriciens, des infirmières, des éducateurs, des assistants sociaux. Ils sont placés sous l'autorité d'un médecin directeur, pédopsychiatre ou pédiatre. Ils peuvent être gérés par des associations privées à but non lucratif ou par l'Éducation nationale, mais co-financés par la Sécurité sociale.

Chaque année, plus de 100 000 enfants bénéficient des services offerts par ces deux structures.

3.2.4. Les soins ambulatoires du service public de psychiatrie infanto-juvénile

Ils sont définis par la Circulaire DGS/DH n° 70 du 11 décembre 1992⁹⁷. De ce texte sont extraites les différentes citations rappelées en italique dans les paragraphes correspondants. Ils regroupent plusieurs structures qui se distinguent par leur localisation, mais surtout par les modalités de prise en charge, qui vont de la simple consultation à l'hospitalisation.

⁹⁷ Circulaire n° 70 du 11 décembre 1992, "Orientations de la politique de santé mentale en faveur des enfants et adolescents", in Bulletin officiel du ministère chargé de la santé n° 93/5, 1993.

3.2.5. Les Centres Médico-Psychologiques (CMP)

Bien qu'il en existe plusieurs catégories, nous ne traiterons ici que des CMP infanto-juvéniles, parfois aussi nommés Centres Médico-Psychologiques pour Enfants et Adolescents (CMPEA). Pluridisciplinaires, ils regroupent eux aussi un personnel diversifié. Ainsi, se côtoient par exemple des psychiatres, des psychologues, des infirmières, des éducateurs spécialisés, des assistants sociaux, des orthophonistes, des ergothérapeutes ou des psychomotriciens. Les textes officiels prévoient également la présence de pédagogues ou d'animateurs socio-culturels. Sont accueillis des enfants ou adolescents souffrant de troubles psychiques d'ampleur variable. Prises en charge par la Sécurité sociale, leurs actions sont proposées gratuitement au public qu'ils accueillent. Dépendant d'un centre hospitalier qui les héberge parfois, ils peuvent aussi intervenir dans les lieux de vie de l'enfant.

A travers consultations et suivis, ils ont une mission de soins, de suivi, de prévention ou de détection des difficultés ou pathologies. Ils peuvent ainsi être amenés à travailler en partenariat avec d'autres professionnels, dont les écoles.

3.2.6. *Les centres d'accueil thérapeutique à temps partiel (CATTP)*

Dans le cadre de leurs missions, définies par l'arrêté du 14 mars 1986⁹⁸, ils proposent, sur des temps d'accueil courts, des activités pédagogiques ou d'éveil, mais aussi des soins, souvent dans le cadre du CMP ou du milieu hospitalier. Il s'agit d'une structure dite "légère" et "souple", qui doit pouvoir œuvrer en des temps "modulable de façon à ne pas constituer des surcharges trop importantes dans l'emploi du temps des enfants, évitant de rompre la fréquentation de l'école"⁹⁹, tout en évitant le recours à l'hôpital de jour.

3.2.7. *L'Hôpital De Jour (HDJ)*

Plus que d'une structure, il s'agit d'une modalité de prise en charge. L'HDJ permet d'administrer des soins "polyvalents et intensifs" dans le cadre d'un suivi à moyen ou à long terme. Les enfants se verront offrir, autant que possible, une scolarisation en milieu ordinaire,

⁹⁸ Arrêté du 14 mars 1986, "Équipements et services de lutte contre les maladies mentales / organisation de la sectorisation psychiatrique", version "consolidée" au 01 août 2016.

⁹⁹ Circulaire DGS/DH n° 70 du 11 décembre 1992, op. cit.

dans des établissements proches du lieu de soin. Mais l'hôpital de jour est également un lieu de vie pour le public qu'il accueille, qui se verra offrir, outre des activités collectives, de loisir et de socialisation, des temps scolaires, nécessitant parfois la présence d'une classe et d'un enseignant sur place. Ces diverses activités seront proposées dans le cadre d'un projet de soins spécifique à chaque enfant puisque *"la prise en compte des besoins de l'enfant au plan pédagogique, scolaire et social fait partie du projet de soins"*.

3.3. La gestion des difficultés sociales et familiales

3.3.1. L'Aide Sociale à l'Enfance (ASE)

A la fin du XIX^e siècle fut créée l'assistance publique dont le rôle était de protéger l'enfant lorsque ses parents faisaient défaut (incompétence, maltraitance, absence...). Devenue Aide Sociale à l'Enfance, elle a vu s'étendre ce rôle d'aide à l'enfance redéfini avec la loi du 5 mars 2007¹⁰⁰ : *"La protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer, le cas échéant, selon des modalités adaptées à leurs besoins, une prise en charge partielle ou totale des mineurs"*. A ce titre, sont menées diverses missions de médico-sociales. Dans le cadre scolaire, elles prennent notamment la forme de bilans de santé en école maternelle. L'ASE se doit de mener des actions de *"prévention et de dépistage des troubles d'ordre physique, psychologique, sensoriel et de l'apprentissage. Il oriente, le cas échéant, l'enfant vers les professionnels de santé et les structures spécialisées"*. En cas de difficultés familiales ou sociales avérées, elle participe à la mise en œuvre d'action de protection et de prise en charge des mineurs ne bénéficiant plus, à titre temporaire ou définitif, de leur protection familiale. Pour ce faire, elle peut notamment assurer la gestion d'institutions chargées de l'hébergement de mineurs ou de mères isolées, faire appel et agréer des institutions et associations publiques ou privées, offrir des aides à domicile ponctuelles ou plus globales, ou accorder des aides financières.

¹⁰⁰Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, JORF n°55 du 6 mars 2007.

3.3.2. *L'Aide Éducative*

Elle est protéiforme, souvent proposée par l'ASE. Les Aides Éducatives Administratives (AEA) ou d'Aide Éducative en Milieu Ouvert administrative (AEMO administrative) dépendent pour partie du conseil général. Il existe d'autres appellations telles que l'Aide Éducative en Milieu Familial (AEMF), voire parfois d'Action Éducative à Domicile. Toutes nécessitent alors l'accord des parents. Il s'agit de mesures préventives qui concernent le foyer dans son ensemble.

Elle peut aussi être ordonnée par un juge des enfants. C'est le cas dans une grande majorité des cas. Il s'agit alors d'une AEMO judiciaire qui s'impose à la famille lorsque l'intégrité physique, morale ou éducative de l'enfant n'est plus assurée. C'est alors l'enfant qui bénéficie de cette mesure.

3.3.3. *Les Maisons d'Enfants à Caractère Sanitaire ou Social (MECS)*

Ce sigle recouvre deux significations distinctes : Maisons d'Enfants à Caractère Social et Maisons d'Enfants à Caractère Sanitaire. Dans les deux cas, il s'agit de lieux d'accueil pour une durée plus ou moins importante, de mineurs ne pouvant plus bénéficier du foyer familial, soit suite à une disparition de ce dernier, soit en raison d'une incapacité pour assumer l'éducation des enfants dans des conditions conformes à leurs besoins, malgré les mesures pouvant être mises en œuvre. Ce recours, comme celui d'une AEMO, peut émaner d'une décision d'un juge, de l'ASE ou d'une demande des parents eux-mêmes, justifiant ainsi les différences d'appellation. S'agissant de l'éducation d'enfants, l'organisation dépend aussi de l'Éducation nationale qui contribuera au fonctionnement en interne de classe dans lesquelles elle nommera des enseignants, souvent spécialisés, mais aussi en proposant une ouverture en milieu ordinaire dans le cadre d'un accueil dans les établissements voisins.

3.3.4. *Les Foyers de l'enfance*

Les Foyers de l'enfance sont des établissements publics, dont le rôle se rapproche de celui des MECS. La principale différence entre ces deux types de structures réside dans le fait que les foyers doivent pouvoir accueillir à tout moment des enfants en situation d'urgence. Le caractère parfois précipité de la situation dans laquelle se met en place l'accueil en foyer,

ajouté à leur mission d'orientation des enfants, se traduit par une durée de séjour en moyenne plus faible. En fonction du diagnostic de leur situation, les enfants sont en effet dirigés soit vers des structures mieux à même de prendre en compte leurs besoins, soit vers une école traditionnelle. De ce fait, le nombre d'enseignants spécialisés qui officient en foyer est peu important.

Conclusion

Cet ensemble de dispositifs, structures ou mesures peut constituer un arsenal important pour prendre en charge la difficulté scolaire. Différents écueils réduisent cependant l'importance des moyens effectivement disponibles.

En premier lieu, le nombre de places ou d'interventions proposées sont des plus limités. Partout se constituent d'impressionnantes listes d'attente. Sur le secteur de notre enquête, toutes les structures existantes en sont dotées. Pour ne prendre qu'un exemple, le délai d'attente pour une intervention en CMP ou CMPP excède un an. En conséquence, ce n'est pas toujours le moyen le plus adéquat qui est proposé, mais celui permettant une prise en charge dans un délai raisonnable. Il n'existe pas non plus d'outil permettant de gérer conjointement les propositions d'orientation auprès de différentes structures. Aucune commission n'est chargée de réguler l'adéquation entre offre et besoins, demandes et places disponibles. Il n'y a pas, enfin, de secteur de recrutement commun, certaines structures s'adressant aux familles ou aux enfants, d'autres aux élèves... Des enfants scolarisés dans une même école peuvent par exemple fréquenter des CMPP localisés, en ce qui concerne l'échantillon de notre enquête, dans trois départements différents (Jura, Côte d'Or et Saône et Loire).

Ensuite, aucune procédure n'est formellement définie pour articuler les dispositifs selon les besoins des élèves et leur évolution. A titre d'exemple, si l'on se place dans la situation où l'enfant n'est pas a priori porteur d'un handicap décelé, il devrait théoriquement se voir proposer dans un premier temps une aide dans le cadre habituel du fonctionnement de la classe, puis, après rencontre avec les parents et décision du conseil de cycle, des temps d'aide personnalisée éventuellement doublés de stages de remise à niveau, le RASED intervenant dans un second temps en cas d'inefficacité de ces premières mesures. Dans les faits, cette chronologie n'est pas toujours respectée. D'une part, parce que les réunions institutionnelles ne coïncident pas toujours avec l'apparition des difficultés et d'autre part, parce que la disponibilité des personnels empêche l'application systématique d'une procédure regroupant des actions successivement organisées. En outre, les besoins peuvent être multiples et les réponses difficiles à organiser pour des causes ayant trait tant à des questions d'étiologie complexe qu'à un cumul de difficultés éparses.

Enfin, les différents dispositifs se juxtaposent mais se superposent aussi. Certains dépendent de l'Éducation nationale, d'autres du Ministère de la santé, ou des Affaires

sanitaires et sociales... Même lorsque l'Éducation nationale est seule concernée, les institutions encadrant l'action de son personnel sont diverses. Ainsi, les inspections de la circonscription gèrent les écoles et donc les classes mais aussi les ULIS ou les RASED. Les enseignants spécialisés et psychologues scolaires exerçant dans les autres structures dépendent quant à eux des inspections ASH. Enfin, les enseignants référents chargés d'organiser la scolarisation des élèves dotés d'un dossier MDPH relèvent des inspections académiques mais sont souvent localisés dans les inspections de circonscriptions ! L'ensemble est donc peu lisible pour les parents et les enfants, mais aussi pour les partenaires ou les enseignants eux-mêmes. Par ailleurs, des aides extérieures (CMPP, CMP, secteur libéral...) peuvent avoir été proposées par l'institution scolaire, mais aussi par le médecin traitant, ou émaner directement d'une demande de la famille. Ainsi en va-t-il d'élèves suivis par le CAMSP suite à une première intervention proposée pour un autre membre de la fratrie, dont les difficultés scolaires entraînent l'enseignant à rédiger une demande d'aide au RASED. Aucune instance de coordination n'existant, le CAMSP conseille à la famille de saisir la MDPH pour obtenir une aide du SESSAD. Deux invitations sont donc adressées à la famille, l'une par l'enseignant référent pour une réunion de l'équipe de suivi de scolarisation, l'autre par l'équipe enseignante pour participer à une réunion d'équipe éducative. Deux dossiers se constituent pour le même enfant et la même problématique, sans que personne n'en soit dans un premier temps averti.

Il est probable que l'addition progressive de dispositifs ait perturbé leur logique et leur cohérence. Certains peuvent en remplacer partiellement d'autres qui ne seront pas toujours abrogés. Par exemple, les classes de perfectionnement ont longtemps survécu aux CLIS et l'on ne sait ce que sont devenues les Classes d'Adaptation ou les PPAP. Les mesures antérieures sont parfois ignorées, les missions redéfinies sans que les acteurs soient consultés. Leur travail peut être restreint à une partie de leur mission ou cette dernière peut simplement évoluer vers d'autres spécificités sans qu'aucune formation ne leur soit proposée.

Pour ajouter à la confusion, la dénomination des dispositifs, souvent complexe gagne encore en opacité avec à l'utilisation de sigles. Et pour couronner le tout, ces derniers ont pu demeurer alors que leur sens a été modifié (ainsi, le sens du "I" de CLIS/ULIS a varié d'Intégration à Insertion).

Tout ceci ajoute à la confusion des dispositifs, les rendant peu lisibles aux yeux des familles et des professionnels. L'accumulation oblige parfois les usagés à faire un choix,

générateur de tensions entre les acteurs. Sans doute une organisation réticulaire des différents dispositifs pourrait-elle permettre d'améliorer la situation, au moins en termes de coordination des actions, de recrutement et de suivi des élèves, ou de partage des informations...

CHAPITRE 3. EXAMEN DE LA LITTÉRATURE SUR L'IMPACT DE LA REMÉDIATION

INTRODUCTION

Comme nous l'avons découvert en retraçant l'histoire de la prise en charge de la difficulté scolaire, de nombreux dispositifs se sont succédés ou additionnés au gré des réformes et des politiques éducatives. Il est d'ailleurs fréquent, lorsque l'on écoute les enseignants, de les entendre se plaindre de ces évolutions répétitives, comme si chaque nouveau Ministre voulait laisser l'empreinte de son passage à la tête de l'Éducation nationale. Ainsi, qui se souvient des PPAP remplacés en 2005 par les PPRE, le changement du sigle constituant l'évolution la plus visible, des GAPP qui ont laissé place aux RASED, ou du CAEA/CEAPA, devenu CAEI puis CAPSAIS ou CAAPSAIS, avant de se transformer en CAPA-SH/2CA-SH et désormais CAPPEI ? La liste absconse de sigles de l'Éducation nationale s'en trouve sans cesse enrichie. Malgré cela, la France ne cesse de reculer dans les classements internationaux PIRLS ou PISA, et reste un pays où les inégalités de réussite sont particulièrement marquées.

On peut entendre qu'il faille réformer un système que d'aucuns pensent à bout de souffle, en s'appuyant sur les résultats de la recherche pour améliorer la situation, même si la cohérence entre ces derniers et les réformes mises en œuvre semble parfois faible. De la sorte, plusieurs recherches ont mis en évidence le caractère injuste, inefficace et coûteux du redoublement mais, selon les récents propos ministériels, on envisage de le rendre plus accessible. Alors, y a-t-il adéquation entre recherche et législation pour ce qui a trait au domaine de la lutte contre la difficulté scolaire, particulièrement médiatisé ? Curieusement non, pour la simple raison que la littérature ne regorge pas d'études en la matière. Tandis que les gouvernements successifs affichent régulièrement leur volonté de lutter contre la difficulté scolaire, plutôt rares et peu consensuelles sont les recherches permettant d'évaluer les politiques mises en place. Ce défaut d'évaluation ne paraît pas perturber les réformes continues des dispositifs, que ces derniers aient ou non fait leurs preuves.

Il existe malgré tout quelques travaux dédiés à cette cause, dans l'introduction desquels les auteurs vilipendent souvent l'absence de davantage d'études. Certains de ces travaux, que nous qualifions d'"externes" appréhendent à la lumière d'évaluations et d'analyses de progressions obtenues à partir d'échantillons importants pour obtenir des résultats significatifs, l'effet des mesures mises en place. D'autres travaux, que nous appelons cette fois "internes" en ce sens qu'ils sont conduits sous l'autorité des instances régulant le système éducatif, compilent les résultats des précédents cités ou jugent plus particulièrement du fonctionnement des dispositifs. Enfin, un troisième groupe de travaux privilégie des suivis longitudinaux de plus petits effectifs, afin de cerner précisément et concrètement un aspect de la mise en œuvre d'une action.

Nous reprendrons cette catégorisation afin de proposer une analyse synthétique de la littérature consacrée à l'évaluation des dispositifs de lutte contre la difficulté scolaire intégrant l'ensemble de ces études. Nous considérerons les résultats des dispositifs relativement à des critères d'efficacité, d'équité, ou quant à leurs conditions de fonctionnement. Par efficacité, nous entendons la capacité de la remédiation à atteindre son objectif premier : la réduction de la difficulté scolaire. Par équité, nous envisagerons la façon dont évoluent les inégalités et tout particulièrement celles qui marginalisent les élèves en difficultés vis-à-vis des autres.

1. Les évaluations "externes" de la remédiation

Rares et souvent peu consensuelles, les évaluations de grande ampleur conduites par des chercheurs extérieurs aux institutions impliquées dans la régulation ou la mise en œuvre des dispositifs de remédiation, se distinguent par leur méthodologie autant que par leur provenance. Elles privilégient en effet des méthodes quantitatives, et se donnent pour objet, grâce au renfort de techniques statistiques spécifiques, de juger de l'impact produit par les dispositifs mis en place en direction des élèves en difficulté.

Nous envisagerons d'abord l'apport de dispositifs de remédiation isolés, avant d'appréhender cette efficacité du point de vue, global, de la politique de lutte contre la difficulté. Nous proposerons enfin une synthèse des résultats obtenus et des principaux points d'achoppement des dispositifs de remédiation que les recherches externes révèlent.

1.1. Un impact variable selon le dispositif considéré

Les conclusions des recherches externes, au demeurant peu nombreuses, consacrées à l'évaluation d'un dispositif spécifique, ont eu parfois des répercussions importantes, pouvant contribuer à la suppression pure et simple d'un support de remédiation, à l'instar de la première dont nous rapportons les principaux résultats ici.

1.1.1. La remise en cause des GAPP

L'enquête fondatrice d'Alain Mingat et Marc Richard concerne un dispositif aujourd'hui supprimé, les Groupements d'Aide Psycho-Pédagogique (GAPP), qui ont précédé les RASED. Nous ne reviendrons pas sur le cadre institutionnel de fonctionnement des GAPP, décrit dans la partie historique, si ce n'est pour rappeler que les fonctionnaires de l'Éducation nationale qui y exerçaient étaient spécifiquement formés en psychopédagogie, psychomotricité ou psychologie scolaire pour aider les élèves en délicatesse avec l'école. Cette étude nous intéresse à plusieurs titres. D'une part, elle a été présentée comme étant à l'origine de la disparition des GAPP et de leur remplacement par les RASED. Il est vrai que la parution des résultats des chercheurs dijonnais a coïncidé avec la loi de 1990. D'autre part, les difficultés de recrutement, de fonctionnement ainsi que l'efficacité très relative et inégale des

actions mises en œuvre sur les résultats des enfants, qui ont été mises en évidence, ont sans doute conduit à repenser le dispositif dans le cadre des réformes du système éducatif de la fin des années 80 et du début des années 90. Enfin, la méthodologie utilisée semble, aujourd'hui encore, constituer une référence. Il est intéressant de remarquer que la plus récente des études en date ayant pour objet l'évaluation de l'efficacité des RASED (C. Bonnard et al., 2017), s'en inspire grandement et explicitement, tout comme ce présent travail d'ailleurs.

La recherche de Mingat et Richard répondait à une demande de l'Inspection académique de Côte d'Or, alors dénommée IDEN AIS, et fut co-financée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective de l'Éducation nationale. Menée sur 32 sites, soit 102 classes et 2120 élèves, mais seulement sur 189 enfants ayant fréquenté les GAPP concernés, elle mit à contribution leur personnel pour la collecte des données. Ceci explique peut-être pourquoi les conclusions, souvent peu flatteuses, ont été plutôt mal reçues. Aujourd'hui encore, s'interroger sur les effets des aides RASED suscite méfiance et résistances.

Les auteurs mettaient en relation à la fois les caractéristiques individuelles, sociodémographiques comportementales des élèves, relevées de façon longitudinale, l'évolution de leurs performances académiques, leurs carrières scolaires, les caractéristiques des classes, celles des GAPP, et les modalités des rééducations entreprises. Ils entendaient ainsi interroger, outre le fonctionnement des GAPP, leur impact sur la difficulté scolaire des effectifs pris en charge.

Les résultats qu'ils obtiennent concernant l'effet des aides sont décevants : non seulement le retard initial des élèves pris en charge n'est pas rattrapé, mais l'existence d'une rééducation a un impact globalement négatif en fin de CP, plus marqué sur les élèves initialement les moins faibles mais aussi lorsque le travail est chronologiquement important et réunit l'assentiment des acteurs. Cet effet délétère n'est constaté que lorsque la prise en charge est individuelle. Il existe peu de différences concernant les options choisies, le travail en psychopédagogie semblant toutefois un peu plus efficace que celui mené en psychomotricité. Il n'y a pas d'impact positif différé : au contraire, les résultats d'une rééducation en CP sont moins défavorables à la fin de cette même année, qu'en fin d'année suivante, au CE1. L'effet décrit n'est qu'un effet moyen. Enfin, il existe des disparités importantes d'un site à l'autre : dans certains GAPP, il est positif et très significatif. Dans d'autres, il est négatif...

Pour expliquer l'origine de ces résultats pour le moins décevants, les auteurs avancent qu'il existerait un coût d'opportunité résultant du départ des enfants de la classe vers les rééducations. Celles-ci provoqueraient un "effet d'attente" négatif tel que l'"effet Pygmalion" décrit par Rosenthal et Jackobson (1968), accompagné par tous les résultats pervers qu'il induit. Cela semble confirmé par l'analyse des taux de redoublement : toutes choses égales par ailleurs, un enfant ayant fréquenté le GAPP aurait 9 pourcents de chances supplémentaires d'être maintenu.

Alain Mingat et Marc Richard formulent aussi des critiques importantes quant au fonctionnement des GAPP. Ce sont surtout les modalités de recrutement des élèves qu'ils dénoncent, ainsi que l'hétérogénéité – des pratiques et des moyens – entre les groupements.

Concernant le recrutement, ils observent que si les élèves admis en rééducation sont en moyenne plus faibles, il n'existe pas de seuil de disjonction parfaite. Le niveau initial ne représente qu'un peu plus d'un tiers de la variance expliquée. Sont plus souvent bénéficiaires des mesures engagées, les enfants de milieux sociaux défavorisés, issus de l'immigration. Ces variables résultent d'un effet de composition qui ne résiste cependant pas à une analyse multivariée. En revanche, les élèves qui cumulent de mauvais résultats aux différentes modalités d'évaluation proposées (comportement, langage, cognition), à plus forte raison s'ils ont connu un redoublement, fréquentent significativement plus les GAPP. De façon contradictoire, les enfants ayant obtenu les résultats les moins élevés sont pourtant moins concernés que leurs camarades un peu moins faibles. Les critères cognitifs et comportementaux sont par ailleurs plus influents que les aptitudes langagières.

Les critères d'admission dans les différentes formes de rééducation sont relativement proches. Ceci pourrait être le fruit d'une certaine mixité des pratiques, d'une insuffisance en personnel, ou dû au fait que des besoins se fassent sentir dans les deux formes de travail sans que la prédominance de l'une d'entre elles ne paraisse déterminante.

En revanche, il existe de fortes différences de recrutement d'un GAPP à l'autre. Selon le groupement dont il dépend, un élève doté de caractéristiques moyennes mais d'un score faible au test cognitif, aurait entre 6 et 69% de chances d'être pris en charge dans les cas les plus extrêmes !

Il existe également de grandes disparités concernant les moyens alloués aux structures. Elles ont trait notamment à la dotation en personnel (9 GAPP sur 32 sont "complets"), à la

composition et l'importance de la population des écoles, aux choix d'arbitrage dans les interventions en élémentaire et en maternelle. Les auteurs observent que les différences de dotation ne correspondent pas à la "densité" des difficultés. Ils supposent donc que les acteurs moins favorisés par leur administration feraient des choix permettant de maximiser le nombre de prises en charge : recours plus fréquent aux modalités collectives, réduction des durées de prise en charge. Ils constatent là encore une grande variété de pratiques.

Ces modalités de prise en charge n'exercent pas d'influence spécifique dans le modèle explicatif des différences de recrutement, contrairement à l'indicateur de densité spécifique et aux différences de dotation en personnel. N'expliquant que 44,4% de la variance, les auteurs concluent à des différences d'éligibilité et à une imprécision dans l'allocation des moyens et la définition des secteurs par l'administration.

L'émoi engendré par ces résultats fut grand, d'autant plus qu'à cette période, les débats parlementaires concernant l'avenir des GAPP faisaient rage... On en retrouve les traces dans les questions au gouvernement lors des années 1987 et surtout 1988¹⁰¹. Peu avant, le

¹⁰¹ Questions ou réponses font référence au rapport alors en cours d'élaboration ou tout juste remis sur les GAPP à savoir le rapport Ducoin, visiblement très attendu que nous évoquerons ci-après. Le nombre de demandes est important et traduit une certaine inquiétude quant à l'avenir ou la pérennité du dispositif, souvent jugé insuffisant en termes de moyens, avant même que les résultats de l'IREDU ne soient publiés. Un consensus semble se dégager, auprès des parlementaires, sur l'utilité et l'efficacité du dispositif, qu'on aimerait voir renforcé. Voici quelques unes des interrogations ou doléances, pour nous les plus emblématiques.

Les premières émanent des sénateurs, disponibles sur le site : <https://www.senat.fr/questions/base/>.

Percheron D., Question écrite n°04899 au ministre de l'éducation nationale, "Avenir des groupes d'aide psycho-pédagogique et des classes d'adaptation", 8^e législature, 05 mars 1987.

Mossion J., Question écrite n°06286 au ministre de l'éducation nationale, "Préoccupations des rééducateurs de l'éducation nationale", 8^e législature, 21 mai 1987.

Courteau R., Question écrite n°06347 au ministre de l'éducation nationale, "Avenir des rééducateurs de l'éducation", 8^e législature, 28 mai 1987.

Madrelle P., Question écrite n°06445 au ministre de l'éducation nationale, "Rôle des rééducateurs dans le milieu scolaire", 8^e législature, 04 juin 1987.

Bœuf M., Question écrite n°09905 au ministre de l'éducation nationale, "Formation des élèves en difficulté", 8^e législature, 03 mars 1988.

Huriet C., Question écrite n°10163 au ministre de l'éducation nationale, "Avenir des groupes d'aide psycho-pédagogique", 8^e législature, 24 mars 1988.

Bidard-Reydet D., Question écrite n°10296 au ministre de l'éducation nationale, "Réforme de la formation et de la fonction des rééducateurs", 8^e législature, 31 mars 1988.

Mélenchon J.-L., Question écrite n°01632 au ministre d'état, de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, "Évolution du secteur de la rééducation psycho-pédagogique", 9^e législature, 22 septembre 1988.

Les suivantes sont celles des députés, disponibles sur le site de l'assemblée nationale : http://www2.assemblee-nationale.fr/recherche/resultats_questions.

De Sainte-Marie M., Question n°38077 au ministère de l'éducation nationale, "Enseignement - Fonctionnement - Psychologues scolaires; effectifs de personnel", 8^e législature, 21 mars 1988.

Laurain J., Question n°38037 au ministère de l'éducation nationale, "Enseignement maternel et primaire: personnel - Statut - Psychorééducateurs", 8^e législature, 14 mars 1988.

Bardet J., Question n°37805 au ministère de l'éducation nationale, "Enseignement secondaire - Éducation spécialisée - Fonctionnement; effectifs de personnel; psychologues scolaires et psychorééducateurs; moyens financiers", 8^e législature, 14 mars 1988.

Conseil économique et social avait alerté les décideurs du coût de l'échec scolaire, estimé à 100 milliards de francs annuels. Malgré les critiques adressées à la recherche d'Alain Mingat et Marc Richard¹⁰², l'Éducation nationale ne resta pas insensible aux arguments exposés. Alors qu'une réforme de grande ampleur voyait le jour dans le cadre de La loi d'orientation sur l'éducation de 1989, sous l'impulsion de Lionel Jospin, les GAPP firent place aux RASED en avril 1990¹⁰³ et permirent, à moyens constants, un redéploiement des effectifs vers l'ensemble des écoles.

1.1.2. *L'impact controversé des RASED*

En 1998, Philippe Guimard observe l'évolution de quatre-vingt-dix-huit enfants évalués en Grande section de maternelle, dont une partie seulement a bénéficié d'une aide dispensée par un enseignant spécialisé. Cette aide était "pédagogique" (E) dans vingt-deux cas et "rééducative" (G) dans sept autres. Les enfants suivis par le RASED ont obtenu en Cours préparatoire des scores en lecture et en orthographe inférieurs à ceux du groupe témoin, particulièrement lorsque l'aide était rééducative. La totalité des bénéficiaires de celle-ci ont redoublé leur CP, et si les enfants suivis par le maître E ont ensuite progressé en orthographe, les difficultés de "codage phonographique" ont persisté tout comme les écarts de performance par rapport à leurs camarades (Guimard, 1998, p. 143 à 146). Devant ces mauvais résultats, l'auteur questionne, sur le plan cognitif, la pertinence d'une prise en charge en milieu scolaire pour des enfants en très grande difficulté, ce qui laisse penser – l'écrit ne nous en apprenant pas davantage – que les caractéristiques des enfants observés et de ceux du groupe témoin différaient sensiblement.

Plus récemment, Claire Bonnard, Jean-François Giret et Céline Sauvageot se sont également interrogés sur les "effets du passage en RASED sur le parcours scolaire des élèves" (Bonnard et al., 2017). Ils adoptent une méthodologie proche de celle d'Alain Mingat et Marc

Le Vern A., Question n°6250 au ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, "Enseignement : personnel - Psychologues scolaires - Fonctionnement. effectifs de personnel", 9^e législature, 5 décembre 1988. Etc.

¹⁰² Voir par exemple Plaisance E., "*Remarques sur l'évaluation des actions de rééducation à l'école primaire*", Revue française de sociologie, XXXIV, 1993, pp 61-68.

¹⁰³ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports : bureau DE 13, Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 : "*Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté*", B.O. n° 16 du 19 avril 1990.

Richard en utilisant les données de la DEPP portant sur 10 000 élèves. Leur idée était, au regard des compétences et attitudes évaluées à l'entrée au CP, d'observer la cohérence de la sélection des élèves par le RASED, puis de mesurer l'impact des aides dispensées en CP sur les taux de maintien et les scores de réussite aux évaluations nationales de CE2.

Faisant référence à l'enquête de Mingat, et après un rappel de ses résultats et conclusions, les auteurs se sont appuyés sur des méthodes quantitatives pour tester leurs hypothèses. Ces dernières supposent que les recours aux réseaux d'aides seraient porteurs :

- d'inadéquation dans les critères d'éligibilité,
- d'effet d'étiquetage influençant négativement la réussite des élèves aidés lors des évaluations CE2, et plus encore les taux de redoublement,
- d'impact négatif sur les performances en mathématiques des aides dispensées en français et inversement.

Leurs conclusions sont sans appel concernant l'efficacité des RASED : le passage par le RASED perturbe fréquemment le parcours scolaire. Les maintiens et les orientations vers les classes spécialisées sont proportionnellement plus nombreux. Mais cet effet touche essentiellement les enfants dont le niveau n'était pas préoccupant. Il n'est pas significatif pour les élèves qui étaient en difficulté d'apprentissage.

Ce passage semble également entraver les acquisitions. Si, à caractéristiques comparables, les résultats ne diffèrent pas toujours en français, il en va autrement en mathématiques. Cet impact n'est constaté, là encore, qu'après des élèves présentant au départ moins de difficultés scolaires ou comportementales. Le passage par le RASED est neutre pour les autres enfants. Les auteurs en concluent "*qu'il existe un effet substitution qui fait que l'absence dans les cours renforce les difficultés en mathématiques alors que l'effet est plutôt neutre pour le français*" (op. cit., p. 10).

A la suite de Mingat et Richard, les auteurs reviennent aussi sur le recrutement des élèves dans les RASED, et dénoncent une sélection qui ne se fait pas seulement sur des critères comportementaux ou de performances scolaires : 34% des écoliers suivis ne présentent pas de difficultés. D'autres paramètres interviennent donc, dont beaucoup ont trait aux caractéristiques individuelles des enfants. De la sorte, le recrutement cible les enfants issus de milieux sociaux défavorisés et relevant de groupes scolaires ruraux ou bénéficiant d'un moindre taux d'encadrement par les membres des réseaux. Les individus ayant connu un

redoublement, de même que les garçons, sont également sur-représentés. Enfin, la taille de la classe et son niveau global, ont aussi une incidence. Les enfants des petites promotions ou de celles dans lesquelles le taux de difficultés est important, sont sur-sélectionnés. C'est aussi le cas lorsque les classes sont situées en ZEP ou dans une école d'application.

1.1.3. *Les effets contreproductifs de l'éducation prioritaire*

La création des Zones d'Éducation Prioritaires constituait justement l'autre vaste entreprise de lutte contre les inégalités scolaires. Il s'agit d'une tentative de discrimination positive de grande ampleur, inspirée des pays anglo-saxons, dont on espère des bénéfices importants. Hélas, les premiers travaux d'évaluation vont s'avérer décevants... Et ces résultats seront confirmés tout au long des décennies suivantes jusqu'à nos jours, malgré plusieurs relances de cette politique.

Denis Meuret (1994) juge la création de l'éducation prioritaire peu concluante. Plus récemment, les conclusions du rapport émis par le Conseil national d'évaluation du système scolaire sont plus négatives encore et semblent sceller l'inefficacité du système (CNESCO, 2016). Ce travail regroupe vingt-deux contributions de différents chercheurs. Il comprend celle de Manon Garrouste et Corinne Prost (2015) qui rapportent les résultats d'évaluations dressées selon deux méthodologies différentes : une mesure de l'évolution de la réussite des élèves avant et après la mise en place de la mesure de zonage (Benabou, Kramarz et Prost, 2004), et une comparaison des établissements de caractéristiques similaires mais faisant partie ou non de l'éducation prioritaire (Beffy et Davezies, 2013). Quelle que soit l'étude, les résultats ne sont pas probants, même si les auteurs rappellent que les résultats moyens peuvent masquer de possibles disparités locales. A grande échelle, les conclusions du CNESCO sont formelles. La différenciation des moyens, quand bien même on admettrait sur le principe, qu'elle permet de "donner plus à ceux qui ont le moins", ne se traduit pas dans les faits. Le système s'avère alors contre-productif. Le nombre d'élèves par classe est à peine inférieur, les problèmes de discipline entraînent une baisse du nombre réel d'heures d'enseignement, les enseignants sont moins expérimentés et la stabilité des équipes est plus faible qu'ailleurs. En effet, la classification en ZEP, REP ou RAR entraîne une sorte de ghettoïsation des secteurs ciblés. Cette discrimination s'avère néfaste, se traduisant par des effets dont le cumul est délétère, particulièrement pour les élèves les plus en difficulté.

D'une façon plus générale, selon les auteurs, l'efficacité des mesures mises en place pour lutter contre l'échec scolaire est compromise par le fait que "les élèves défavorisés en France ne bénéficient pas d'une égalité de traitement dans leurs conditions d'apprentissage avec leurs pairs favorisés. Le temps des apprentissages scolaires dont ils bénéficient y est notablement raccourci (problème de discipline, exclusions et absentéisme des élèves, absentéisme des enseignants), les pratiques pédagogiques de leurs enseignants sont souvent moins porteuses pédagogiquement et le recours à des non-titulaires et des enseignants peu expérimentés plus développé et accru sur la dernière décennie" (op. cit., p22). Sur ce point, de l'équité du système, les auteurs du rapport préconisent pour le premier degré davantage de justice, un système plus transparent dont la gouvernance romprait avec le rythme soutenu des réformes au profit d'une évaluation des mesures adoptées. Les politiques prendraient en compte l'environnement global de l'enfant et privilégieraient une approche en termes de prévention plutôt que de remédiation, s'appuyant sur le savoir faire des personnels ressources. La recherche de mixité sociale remplacerait le principe de discrimination positive.

1.1.4. Le redoublement et les mesures "compensatoires"

Le CNESCO a aussi évalué l'efficacité du redoublement et des mesures que l'on peut mettre en place pour éviter d'y avoir recours (CNESCO/IFÉ, 2015). Les prolongations de cycle sont envisagées à travers une revue des travaux existants, à la suite de laquelle les auteurs développent quelques pistes de pratiques alternatives.

L'analyse menée sur le redoublement conclut à son inefficacité : celui-ci a des effets délétères sur les apprentissages, l'estime de soi, entraîne une hausse du taux de décrochage... Son coût financier est important même si, en cas de suppression, les économies réalisées ne seraient perceptibles que plusieurs années après, le temps que les élèves concernés terminent leur parcours scolaire.

En outre, le maintien ne permet pas aux élèves de rattraper leur retard, bien au contraire... Son impact est donc particulièrement négatif au plan de l'équité, d'autant qu'il est inégalement réparti au sein de la population scolaire, touchant davantage les enfants d'origine sociale modeste. Bien qu'il soit désormais en net recul, la baisse du nombre de redoublements n'a enfin pas touché de façon identique les différentes catégories sociales au désavantage de catégories plus défavorisées, creusant encore les écarts en la matière.

Le CNESECO revient sur les mesures compensatoires, qu'il juge également peu efficaces. Elles consistent en une agrégation de dispositifs non coordonnés, proposés en marge de la classe : accompagnement éducatif, accompagnement personnalisé, aide personnalisée... L'absence d'évaluation de leur efficacité est critiquée. Aucune proposition de nouveau dispositif n'est de ce fait formulée : "pour limiter le mille-feuille des dispositifs visant à réduire la difficulté scolaire, le jury ne souhaite pas en proposer de supplémentaires. Il préconise que les dispositifs existants, dont certains pourraient être prometteurs (Plus de maîtres que de classes, classes aux effectifs réduits dans les établissements aux publics socialement défavorisés, accent mis sur la scolarisation en maternelle dès deux ans...), soient évalués, au niveau national et dans le cadre de l'établissement, de façon à ne conserver que les organisations scolaires qui s'avèrent pédagogiquement efficaces" (p. 7).

Les auteurs passent ensuite en revue les pratiques relevées dans d'autres pays de l'OCDE, où les taux de maintien sont moins élevés. C'est d'ailleurs souvent le cas, quatre pays seulement étant plus mal placés que la France sur ce plan.

Parmi ces pratiques, on trouve des prises en charge supplémentaires pour les élèves en difficulté assorties d'évaluations, qui peuvent prendre différentes formes. Certains pays privilégient un rattrapage de fin d'année orienté par des évaluations supplémentaires, d'autres, mettent en place des écoles d'été, suivies d'examens de passage pour les élèves en difficultés. Sur le même principe, la "promotion conditionnelle", assortie de mesures de rattrapage, accompagne la progression des élèves en difficulté dans le parcours scolaire.

D'autres mesures sont citées comme permettant de réduire les taux de maintien. A ce titre, une organisation pluriannuelle des programmes, semblable à ce qui était proposé par la loi d'orientation de 1989, permet d'adapter les rythmes d'apprentissages à la vitesse du développement des enfants. Selon une perspective toujours pluriannuelle, le looping consiste à assurer un suivi de la classe par un même enseignant au cours de plusieurs années consécutives. Enfin, la réduction des effectifs des classes des élèves en difficulté est présentée comme une solution récurrente.

Enfin, les auteurs relèvent au cours de cette revue internationale des mesures permettant de limiter le taux de maintien, de nombreuses actions spécifiques de prévention de l'échec. On ne peut que souligner leur variété : tutorat, soutien, programmes de soutien en

maternelle, suivi individualisé, enseignant coopératif à la lumière de ce qui est proposé en Finlande ou au Japon lorsque la pédagogie n'est plus organisée dans un cadre de classe.

Plusieurs préconisations sont alors formulées par les contributeurs de l'étude du CNESCO.

En premier lieu, ils envisagent une aide destinée aux enfants en difficulté, qui soit dispensée dans le cadre de la classe. En parallèle, les auteurs soulignent l'importance, pour améliorer l'équité du système, de diffuser les résultats de la recherche auprès des enseignants mais aussi des parents, et des élèves, pour faire évoluer leurs représentations sociales de l'échec scolaire.

Par ailleurs, reprenant l'idée d'une approche dépassant l'échéance de l'année scolaire, ils insistent sur la nécessité de former des "professeurs des apprentissages fondamentaux" chargés, en cycle II, de suivre spécifiquement ces apprentissages et de gérer les difficultés qui y sont attachées dans un cadre tri-annuel.

Enfin, s'inspirant des pratiques relevées dans d'autres pays, les auteurs défendent le principe d'une banque d'évaluation permettant aux maîtres d'évaluer l'efficacité des mesures mises en œuvre et d'organiser un "examen de rattrapage national" en fin de cycle (in "recommandations", du dossier de synthèse), couplé à une "*école d'été*" (p. 20) pour les élèves les plus en difficulté. L'objectif de ces mesures serait de lutter contre le caractère inéquitable des redoublements et d'en diminuer la fréquence.

1.1.5. Les aides péri-scolaires

Devant ces conclusions, doit-on penser qu'il faille proposer des activités de renforcement, de soutien ou de remédiation en dehors des horaires scolaires pour que le temps passé en classe ne soit pas amputé par les activités d'aide ? Ce débat a été relancé après que le Ministre de l'Éducation nationale, Monsieur Blanquer, a envisagé par l'annonce de son programme "devoirs faits", des interventions périscolaires permettant à tous les élèves de travailler, à l'issue des cours, avec un accompagnement satisfaisant. L'OCDE, à partir des résultats de la dernière enquête PISA, effectue une comparaison entre pays mettant en relief le temps total (scolaire et extrascolaire) passé face aux apprentissages et les résultats à l'enquête internationale (OCDE, 2017). Les conclusions de cette approche ne plaident en faveur d'une telle mesure, ni de façon générale pour des actions se greffant au temps scolaire : il n'existe

pas de réel lien entre les performances aux évaluations et la quantité de travail produit en et hors temps scolaire. Certains pays très performants font certes partie de ceux où l'on travaille le plus (comme la Corée du Sud ou Singapour), mais dans d'autres où l'on est tout aussi studieux, les résultats sont plus faibles (tels que les Émirats Arabes Unis ou la Tunisie). Inversement, une grande partie des pays à moindre charge de travail se distingue par de très bons résultats (la Finlande, l'Allemagne ou la Suisse en sont de bons exemples). Le pays le plus "laborieux" se situe très en-dessous de la moyenne OCDE en termes de résultats, tandis que le plus "dilettante" est très au-dessus. L'organisation se permet même de chiffrer le débours moyen correspondant à chaque heure de travail supplémentaire. Ce n'est donc simplement de façon quantitative qu'il faut raisonner. Probablement faut-il davantage réfléchir en termes de contenu des séquences manquées, de difficultés à "raccrocher" le déroulement de la journée scolaire. En ce sens, les différentes propositions visant à élaborer des projets d'aide en co-animation dans le cadre de la classe semblent intéressantes et qui sait, peut-être à même de limiter l'effet négatif des prophéties auto-réalisatrices ?

Les pratiques péri-scolaires ont également été interrogées par Pascal Bressoux et al. (2016), dans le cadre de l'évaluation des Programmes de Réussite Éducative (PRE). A partir de données recueillies auprès des enfants, de leurs parents, des enseignants et des coordinateurs PRE, d'une évaluation par les maîtres des compétences scolaires et de l'attitude face aux apprentissages et de tests en français et mathématiques, les auteurs ont comparé les résultats d'élèves bénéficiant ou non des PRE mais dont les écoles étaient situées dans des "territoires comparables". Les enfants concernés étaient bien en difficultés, mais celles-ci n'étaient pas strictement scolaires comme en témoigne le taux important de prises en charge extérieures par des psychologues ou psychiatres (20%), des assistants sociaux (21%), du soutien scolaire (38%) l'AEMO ou d'autres (15%).

Le plus souvent, l'orientation vers les PRE émane des enseignants. Le comportement et le bien-être psychologique sont peu affectés par la mesure, ainsi que les performances scolaires mesurées. Entendons par là que les effets ne sont pas statistiquement significatifs. Les indicateurs de la qualité de la relation aux autres et de la motivation se dégradent légèrement, tout comme l'évaluation des capacités de l'élève par l'enseignant alors que l'assiduité s'améliore.

Contrairement aux résultats obtenus dans les études sur les ZEP, les GAPP ou les RASED, les auteurs ne retrouvent pas de sous groupes dont l'évolution aurait été différente.

En revanche, encore une fois ils font l'hypothèse d'un recours au PRE qui constituerait "un marqueur de difficulté" (p. 8) conduisant à un jugement plus défavorable et à une dégradation de l'auto-évaluation de la valeur scolaire. Selon les chercheurs, "il est possible que les *bénéfices du recours soient ici compensés (et même plus que compensés) par l'effet produit sur le sentiment de compétence, la motivation, le rapport aux autres, etc., par une conscience accrue de ses difficultés*" (p. 109). Ils évoquent également une coordination insuffisante des différentes actions entreprises, en dépit d'une mise en œuvre satisfaisante du dispositif.

D'autres dispositifs imaginés à grande échelle pour réduire les échecs scolaires ont fait l'objet d'évaluation. Ainsi, suivant l'idée que la prise en compte des difficultés en lecture ou en mathématiques gagnerait à advenir en tout début d'apprentissage, une expérimentation de dédoublements de classe de CP a été menée au début des années 2000 sous le Ministère de Luc Ferry. Au cours d'une évaluation de ce dispositif, Pascal Bressoux juge que la limitation à douze élèves de l'effectif proposé n'a qu'un impact limité et de courte durée (Bressoux, 2004). Cette mesure aurait cependant été plus efficace si elle n'avait été perturbée par un effet de recrutement, ces classes étant encadrées par des enseignants peu expérimentés. Bruno Suchaut (2017) s'interroge sur la pertinence du retour à ce dispositif, remplaçant un autre répondant au doux nom de "PDMQDC" ou plus sobrement "PMQC" (plus de maîtres que de classes). Pour lui, ce dernier connaît une mise en œuvre trop peu homogène sur le territoire pour que puissent être constatés des retours satisfaisants, ce que confirment les évaluations négatives du dispositif "ARTE". Aucun effet sur les élèves de cycle III n'a été constaté. Il se prononce donc plutôt en faveur d'un dédoublement des cours préparatoires.

Au terme de cette première étape de notre revue de la littérature, nous constatons que les résultats des recherches sont dans l'ensemble négatifs concernant les dispositifs envisagés. L'un se révèle-t-il plus approprié qu'un autre ? Chaque action semble buter sur des difficultés récurrentes. Les dispositifs "hors classe" induisent un coût d'opportunité intrinsèque au fait de "sortir" l'enfant de sa classe et du parcours scolaire classique. Les dispositifs péri-scolaires comme ceux opérant dans le cadre de la classe, entraînent un surcroît de travail délétère pour les enfants et peinent à s'adapter à leurs besoins. Alors que l'efficacité des actions évaluées est contestée, les résultats des élèves pris en charge n'évoluant pas forcément plus favorablement, les dispositifs sont critiqués pour leur effet stigmatisant et pour des défauts de fonctionnement, à commencer par les modalités de sélection des élèves pris en charge, qui apparaissent variables et contestables.

1.2. Un apport global non démontré

Nous envisageons ensuite des études que nous qualifions de "globales". Plus rares encore que les précédentes sont ces recherches qui considèrent simultanément plusieurs dispositifs, pour comparer l'apport relatif de l'un relativement à d'autres, ou pour évaluer l'impact de la politique de lutte contre la difficulté scolaire dans son ensemble.

Un rapport de l'institut Montaigne, qui dénonce les mauvais résultats de l'école française et leur aggravation, met particulièrement en cause le manque d'efficacité de l'aide aux élèves en difficulté, qu'il s'agisse de l'aide personnalisée, des stages de remise à niveau, des RASED, de l'accompagnement pédagogique, de la différenciation ou des PPRE (Institut Montaigne, 2010). Ensemble, ils constituent "un mille feuilles de dispositifs mal coordonnés" (p. 38). Ce défaut de coordination entre les dispositifs de remédiation existants revient fréquemment dans les études globales envisageant la politique de lutte contre la difficulté scolaire. Le rapport Montaigne signale d'autres faiblesses majeures de cette dernière : le manque de discernement dans le choix des élèves visés par les dispositifs, les effets négatifs de la sortie de la classe et la stigmatisation des "bénéficiaires". Bruno Suchaut (2002) parvient à des conclusions fort similaires. A l'échelle des établissements ou des classes, l'auteur propose une analyse des études existantes conduites sur l'apprentissage de la lecture au CP, au terme de laquelle il conclut que *"ce qui semble ressortir des différentes études, c'est l'inefficacité globale des actions de soutien et de remédiations lorsque celles-ci consistent à offrir une aide individuelle ou en petits groupes à certains élèves, généralement en les extrayant momentanément du groupe classe"*. Il confirme aussi les biais de recrutement dans la mesure où *"dans certains cas, les études mettent également en évidence une inadéquation entre le public visé par les actions et celui qui en est effectivement bénéficiaire"* (p. 8).

La considération simultanée, voire la comparaison de différents dispositifs de remédiation, tendent donc à confirmer la conclusion que nous avons formulée lors de la partie précédente, et ajoute des manquements relatifs au défaut de coordination de la politique de lutte contre la difficulté.

Claire Bonnard, Jean-François Giret et Céline Sauvageot (2017) réalisent, dans le cadre de leur étude sur les RASED, une revue de travaux portant, au-delà de ce seul dispositif,

sur la mesure de l'effet des aides. Ils relèvent un relatif consensus. Qu'il s'agisse de l'allocation de moyens d'enseignement supplémentaires et de dédoublements de classes au profit des élèves en difficulté (Piquée et Suchaut, 2004), de dispositifs extra-scolaires (Goux, et al., 2013), de l'aide individualisée, quel que soit le niveau d'étude (Danner et al., 2001 ; Michaut, 2003), des Programmes de Réussite Éducative (PRE) et de l'accompagnement éducatif (Bressoux et al., 2016), les résultats qu'ils rapportent ne plaident guère en faveur des dispositifs puisqu'ils sont, dans l'ensemble, difficilement perceptibles.

Céline Piquée (2007) propose également un travail qui questionne l'effet d'un ensemble plus complet de pratiques et de dispositifs pour lutter contre la difficulté en début de scolarité obligatoire. Elle interroge les composantes de l'effet maître et plus spécifiquement les pratiques développées spécifiquement en direction des élèves en difficulté en termes de conséquences en matière d'efficacité et d'équité sur les résultats scolaires. Pour ce faire, elle interroge par questionnaire la fréquence du recours à différentes formes d'aides (tutorat, différenciation et extériorisation) et en observe l'effet sur l'évolution des scores à des tests standardisés en français et mathématiques de 1300 élèves. Ce faisant, elle obtient les résultats suivants :

- le tutorat entre pairs produit des effets intéressants mais uniquement en mathématiques et auprès des élèves en difficulté,
- La pratique de la différenciation pédagogique peut également permettre des progressions supérieures, mais les variations s'observent différemment selon la discipline et le niveau des élèves. En mathématiques, leur ampleur apparaît mesurée, surtout liée à la mise en place de groupes de besoin plus qu'à la conception de supports et pratiques d'enseignement différenciés, et n'est pas constatée auprès des élèves les plus forts. Inversement, en lecture, ce n'est au contraire qu'auprès de ces derniers qu'une différence significative et positive est observée, l'indicateur étant composé de variables dont les effets se contrarient. Ces conclusions indiquant un effet bénéfique des groupes de niveaux contrarient les résultats habituellement observés dans la littérature consacrée à ce sujet (Bruno Suchaut (2008), par exemple, en effectue rapidement une revue de travaux dans son intervention pour la DGES/MEN, p. 2 à 4).
- Les pratiques dites "d'extériorisation", soit les recours au RASED, enseignants spécialisés et psychologues scolaires ou à des orthophonistes, sont également

prises en compte. Le mode de recueil des données paraît alors contestable. L'enquêtrice distingue trois modalités : les maîtres peuvent déclarer avoir recours à un psychologue scolaire, à un enseignant spécialisé, ou à un orthophoniste. Ceci ne correspond pas à la réalité des pratiques puisque l'Éducation nationale ne dispose pas d'orthophonistes, leur consultation pouvant certes être conseillée par les enseignants mais aussi par un médecin, un psychologue libéral, un membre du réseau, ou résulter d'une initiative des familles. L'école n'est par ailleurs pas systématiquement mise au courant d'une telle démarche, onéreuse et, hors des cas de handicap avéré avec un taux d'incapacité suffisant, se traduisant par un coût potentiellement important restant à la charge des parents. Concernant le RASED, les maîtres le sollicitent au moyen d'une demande écrite et, selon nos constatations sur le terrain, la forme ne précise pas toujours - rarement, en fait - quelle option de réponses sera apportée : maître E, G ou psychologue. Dans la majorité des cas, les enseignants ne peuvent donc pas avoir sollicité plus fréquemment le psychologue que ces deux collègues. Enfin, regrouper les deux premières et les isoler de la troisième constitue un parti pris audacieux au regard des pratiques : l'option à dominante pédagogique se démarque nettement de l'option rééducative, tant dans les objectifs, formes et modalités, que dans la durée et l'efficacité, comme l'indiquent diverses études mentionnées dans cette partie. On aurait tout aussi bien pu regrouper orthophonie et aide spécialisée à dominante pédagogique d'un côté, psychologie scolaire et aide rééducative de l'autre... Conclure dans ces conditions que "le psychologue scolaire est moins souvent réclamé même si la moitié des enseignants de notre échantillon disent solliciter sa collaboration de manière fréquente" doit-il s'interpréter en nombre d'interventions, d'élèves concernés ? La place des orthophonistes tient-elle aux contacts réels entre école et secteur libéral ?

- Quoi qu'il en soit, cet indicateur pris globalement n'est pas générateur de différences, celles-ci se situant uniquement sur l'une des trois modalités. Cette analyse plus fine indique une moindre progression des enfants lorsque leurs maîtres disent solliciter fréquemment les enseignants spécialisés, la différence ne concernant en mathématiques que les bons élèves, l'impact négatif en lecture étant plus limité mais s'observant auprès de tous.

Les travaux de Céline Piquée permettent de distinguer l'efficacité de dispositifs mis en œuvre en classe, relativement aux dispositifs "sortant" l'enfant de la classe.

Concernant les premiers, l'auteur conclut que les pratiques en direction des élèves faibles, lorsqu'elles sont proposées par le maître dans le cadre de la classe (tutorat, différenciation), ont un effet positif sur les acquisitions en mathématiques des élèves en difficulté sans impacter les résultats de leurs camarades. Inversement, en français, la cible est "manquée" puisque ce sont les meilleurs qui en bénéficient. Sur ce dernier point, une explication est avancée à la lumière d'autres travaux sur l'effet potentiellement pervers de la différenciation (Duru Bellat, 1996 ; Ireson et al., 2005 ; Bautier, 2005 ; Piquée 2010), indiquant que celle-ci permet parfois davantage d'exigence auprès des meilleurs mais un appauvrissement des contenus pour leurs camarades. Notons que les effets du tutorat sont connus et étudiés par la psychologie cognitive et la psychologie sociale depuis longtemps. Jean Piaget évoquait, dès les années 70, un phénomène semblable dans les cas de "conflits cognitifs" entre deux enfants ayant atteint un stade différent de développement, chargés de réaliser ensemble une tâche au sujet de laquelle ils étaient en désaccord. Une telle organisation de travail permettait la décentration pour l'un et un processus de ré-équilibration pour l'autre. Elle constituait donc potentiellement un facteur de progrès important, pour peu que les enfants présentent certaines caractéristiques développementales propres à susciter un déséquilibre. Elle favorisait en effet une ré-élaboration cognitive, ainsi que le changement de perspective lié à une certaine forme d'empathie. Ce phénomène a été théorisé par Willem Doise et Gabriel Mugny (1981), repris avec d'autres équipes (Buchs et al., 2008) puis, plus près de nous, étudié par différents auteurs. Ainsi, par exemple, Daniel Guichard obtient en situation scolaire, des "effets-tuteurs" et des "effets-tutorés", parfois contrastés mais positifs, en français comme en mathématiques (Guichard, 2009). Ils sont constatés à long comme à court terme, les variations étant fonction du niveau initial et de la discipline ou pouvant, chez certains "tuteurs" s'expliquer par un "effet plafond".

Pour Céline Piquée, les dispositifs "hors classe", et notamment les RASED, ont un impact sensiblement différent. Elle convient que, conformément aux résultats de Mingat, des prises en charge en RASED puissent s'avérer négatives pour les élèves pris en charge, mais s'étonne que cet effet soit également constaté chez ceux qui n'ont rien à voir avec le dispositif. Elle émet donc l'hypothèse d'une variable parasite associée : "Si les progrès des élèves non directement concernés par le recours à ce dispositif *sont affectés, c'est que ce recours traduit peut-être des phénomènes présents dans la classe.* Pour mieux interpréter ce

résultat, il conviendrait de comprendre qui sont ces enseignants qui disent recourir systématiquement aux enseignants spécialisés des Rased. En quoi se distinguent-ils *d'enseignants qui ne font pas appel à ce dispositif ? Plusieurs hypothèses peuvent être posées : enseignants peu expérimentés, plus ou moins démunis à l'égard des difficultés scolaires...* On peut suggérer aussi, parce que le temps passé par les élèves en Rased empiète sur le temps scolaire, que les enseignants des classes ralentissent le rythme des apprentissages, en attendant que les élèves placés soient revenus en classe pour aborder des notions importantes, modifiant *alors les cadences et les contenus d'enseignement pour l'ensemble du groupe classe*" (op. cit., p. 10). Dans le premier cas, l'explication est à chercher en termes d'effets maîtres. Dans le second, elle concerne davantage l'organisation des aides et le coût d'opportunité. Il est à noter que si cette hypothèse était vérifiée et que toute la classe était touchée, elle remettrait en cause l'explication d'un effet différencié sur les élèves suivis par la perte d'exposition aux apprentissages pendant la prise en charge puisque ce temps ferait également défaut à leurs camarades.

Quoi qu'il en soit, il importe plus que jamais de mieux caractériser le profil des enfants concernés par les aides pour comprendre qui sont les enfants pour lesquels les actions entreprises semblent non seulement inefficaces mais délétères, quels sont leurs caractéristiques spécifiques et leurs besoins. C'est ce que nous nous proposons de faire dans notre travail de thèse.

1.3. Analyse des principaux résultats obtenus

On note, dans la grande majorité des études "externes" disponibles, que les effets sont souvent hétérogènes et varient d'un site à l'autre (Mingat, 1991 ; Bonnard et al., 2017). La plupart du temps, cet impact est peu significatif voire négatif, car composé d'effets qui se contrarient. Les bénéfices en termes d'apprentissages des activités de renforcement, soutien ou remédiation sont contrecarrés, d'une part par l'"effet Pygmalion" (Rosenthal et Jacobson, 1968) dû à l'étiquetage inévitable des élèves pris en charge et d'autre part par le coût d'opportunité, qui pose le problème du rattrapage des apprentissages auxquels les apprenants ont été soustraits, ou de la fatigue inhérente à la charge supplémentaire de travail lorsque les mesures sont proposées durant des temps extrascolaires (Duru-Bellat, 2002a). Bressoux et

a1. (2016) précisent que *"la principale conclusion que l'on peut tirer de cette littérature sur les effets négatifs des interventions [...] est que les mécanismes en jeu dans ce type d'intervention sont extrêmement subtils et complexes et ils sont difficiles à anticiper sur la base de modèles d'action relativement naturels mais sans doute incomplets"* (p. 110).

Les résultats soulignent par ailleurs une apparente incohérence quant à la ventilation des élèves dans les différentes formes d'aides, en fonction de la nature et du degré de leurs difficultés. D'un point de vue géographique, parfois au sein même d'une circonscription, d'une école, d'une antenne, les disparités dans les taux de prise en charge sont importantes. Ces disparités demeurent, même dans le cadre d'une classe donnée : si globalement les élèves pris en charge sont plus faibles que les autres, les entorses à cette règle sont nombreuses et les modèles statistiques mis en place, ne parvenant pas à justifier ces différences, concluent à une incohérence dans les choix effectués (Mingat, 1991 ; Bonnard et al., 2017...). Bruno Suchaut, (2008, op. cit.), après avoir considéré les différents travaux sur les ZEP, les RASED ou l'accompagnement scolaire, confirme ces constatations. S'il rappelle l'absence d'efficacité et d'équité de la sélection des dispositifs malgré les moyens humains et financiers mis en œuvre, et les dysfonctionnements en termes de pilotage, il précise également que l'observation globale cache des spécificités locales et une diversité des effets. Certaines catégories d'élèves y sont plus réceptives que d'autres et les mêmes structures n'ont pas partout la même efficacité.

On peut formuler quelques remarques concernant ces diverses constatations. La première concerne les modalités de sélection des enfants aidés. Souvent, le fonctionnement des structures d'aide est interrogé selon une procédure indépendante des particularités de fonctionnement des diverses options proposées pour lutter contre l'échec scolaire. Les textes administratifs restent d'ailleurs parfois flous quant aux procédures utilisées. Mais différents mécanismes dans la constitution des groupes d'élèves à prendre en charge peuvent expliquer les apparentes incohérences de sélection.

Les stages de remise à niveau, par exemple, font généralement l'objet d'une note de service départementale ou académique rappelant les options choisies dans le cadre des projets locaux, de circonscription le plus souvent, et des procédures d'inscription à conduire. Dans la pratique, les enseignants des classes, ou les conseils de cycle III, font des propositions aux

familles qui répondent favorablement ou non, dressent un bilan écrit des besoins de chaque enfant et, en fonction du nombre d'élèves sélectionnés et disponibles que les parents s'engagent à emmener et venir chercher, l'aide est mise en place. Encore faut-il pour cela que des enseignants volontaires, rémunérés à cet effet, acceptent d'assurer l'encadrement, de construire un projet et de l'évaluer, à partir des données qui leur ont été fournies. Cette procédure qui n'est légalement contraignante pour personne, n'est pas toujours pleinement menée. Lorsqu'elle l'est, certaines familles ne sont pas disponibles ou volontaires pour utiliser le dispositif. Dans certains sites, de taille restreinte, puisque l'aide n'est proposée qu'en CM2 ou parfois en CM1, le nombre d'enfants n'est pas suffisant pour qu'un groupe soit constitué, et il n'est pas toujours possible de trouver un maître volontaire.

Excepté sur ce dernier plan, puisque les heures sont inscrites dans le temps de service des enseignants, on peut faire les mêmes remarques pour l'AP/APC. Concernant les activités périscolaires, selon la forme adoptée, elles sont souvent à l'initiative des collectivités locales et les disparités d'offres sont conséquentes (Bressoux et al., 2016).

Ce sont cependant les aides spécialisées qui ont été les plus critiquées sur ce point. Or, lorsque l'on observe, sur le terrain, les biais de sélection, on constate qu'il serait quelque peu audacieux d'en rendre les RASED seuls responsables. Ils n'agissent en effet pas isolément dans le processus de sélection mais travaillent la plupart du temps à partir de "demandes d'aide" qui leur sont adressées par leurs collègues responsables des élèves, ou plus rarement par les familles. Ils respectent ensuite une procédure plus ou moins définie. Ils adressent ainsi une réponse en fonction des objectifs du projet élaboré par l'équipe de circonscription, ou désormais du pôle ressource, formulés en termes de priorités, de niveaux scolaires, de sites... Par exemple, il leur est parfois demandé de ne cibler que les enfants non suivis par ailleurs par le CMP, le CMPP, un SESSAD ou, ce qui a pu advenir au moment de la collecte d'informations, ne bénéficiant pas de l'Aide Personnalisée pour éviter un amalgame entre les deux mesures. De même, il est fréquent que les psychologues scolaires refusent de s'engager dans un suivi lorsqu'une prise en charge de même nature est déjà proposée par le secteur libéral. D'autres fois les professionnels doivent gérer leurs frais de déplacements de manière à respecter une enveloppe allouée, excluant de fait certains sites. Dans certains RASED, suite à la sédentarisation de certains enseignants spécialisés, leurs collègues se retrouvent seuls pour intervenir dans les écoles non concernées par la mesure. Dans plusieurs cas également, les

projets d'aide sont soumis à l'existence d'un PPRE en l'absence duquel les réseaux ne sont pas autorisés à intervenir.

Une fois les choix opérés en fonction de ces différentes contingences, la prise en charge est malgré tout le plus souvent soumise à l'autorisation écrite des parents. Celle-ci est systématiquement exigée par les psychologues scolaires et les enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative, auxquels on la refuse parfois.

Ces critères de sélection, parce qu'ils les affectent différemment, peuvent permettre d'effectuer des comparaisons entre élèves de niveau similaire, voire possédant d'autres caractéristiques communes. Mais parfois, la fréquentation du réseau cache des caractéristiques spécifiques : peut-on considérer que l'on travaille "toutes choses égales par ailleurs" lorsque de fait, seuls certains élèves aidés peuvent bénéficier du renfort d'une structure extérieure, ou que tous n'ont pas eu besoin que soit élaboré un PPRE à leur endroit ? Est-il raisonnable de considérer comme ayant le même niveau de difficulté et vivant une situation comparable, deux enfants dont une évaluation initiale a produit des résultats analogues mais dont un seul des deux inquiète l'enseignant au point de l'amener à rédiger une demande, ou dont la réponse faite par les parents aux propositions d'aide diverge ?

Les réseaux ont une charge de travail déjà importante, puisque le ratio entre le nombre d'enfants du secteur et l'effectif du réseau a doublé depuis l'époque des GAPP. Cette situation est systématiquement dénoncée. Ne doit-on pas alors s'étonner qu'un nombre très conséquent d'élèves ne présentant pas de difficulté apparente fassent l'objet d'un suivi ? Est-on certain que les critères retenus et leurs indicateurs permettent d'appréhender au plus près la réalité ? Ces apparentes incohérences dans la sélection des élèves ne peuvent-elles pas cacher une réalité plus complexe ?

La seconde remarque découle de la première. Les comparaisons en termes de progression scolaire cachent la diversité des objectifs d'intervention des différents moyens mis en place. L'accompagnement scolaire n'a pas systématiquement pour seule ambition de permettre aux enfants de devenir de meilleurs élèves. Il prétend aussi favoriser l'implication des familles, offrir un cadre périscolaire de travail et suppléer les parents dans leur accompagnement et permettre un accès au patrimoine culturel, aux activités sportives... Les AP/APC, comme sans doute plus généralement la différenciation pédagogique, sont davantage centrées sur les acquisitions. Mais les maîtres espèrent aussi parfois restaurer

l'estime de soi et mettre en place une relation privilégiée avec des enfants dont la journée, émaillée de difficultés et d'échecs, n'est pas toujours facile à vivre.

Les réseaux, plus particulièrement, ne sont pas chargés de la seule réussite des élèves en termes académiques. On fait aussi appel à eux pour de nombreuses autres raisons, par exemple d'ordre familial, comportemental, psycho-affectif, ou suite à des troubles spécifiques des apprentissages ou du développement. Bien des enfants font l'objet d'une demande suite à une baisse soudaine de leurs résultats, quand bien même ceux-ci resteraient-ils acceptables, à un changement de comportement, n'impliquant pas toujours une propension à transgresser les règles, à un soupçon de précocité, un événement familial. Ces différents motifs, dont la liste n'est pas exhaustive, n'ont pas toujours pour indicateur d'efficacité le plus pertinent la fréquence des comportements déviants, même lorsque l'attitude de l'enfant est prise en compte ou que les performances scolaires sont évaluées à l'aide d'épreuves de français, de mathématiques, ou par consultation de l'opinion des professeurs...

Dès lors, on peut objecter que les résultats escomptés ne sont pas mesurables dans les mêmes termes, surtout lorsque le niveau initial était correct. Il n'est pas déraisonnable au contraire de penser par exemple que l'association "proposition d'une aide spécialisée" et "évaluations réussies" cache une problématique différente, susceptible de devenir, en l'absence d'intervention, plus délétère encore en termes de progression et que, même si l'on peut espérer une amélioration des performances dans un second temps, les objectifs visés par le projet d'aide puissent être d'un autre ordre. Dans le cas particulier des élèves débutant leur scolarité élémentaire, on peut aussi penser que les effets sur les apprentissages des situations défavorables ou des comportements déviants ne se soient pas encore fait trop ressentir, mais qu'ils seront croissants au fur et à mesure que l'enfant grandit. De telles explications méritent d'être prises en compte. L'analyse des résultats peut certes mettre en évidence certaines incohérences, des effets d'étiquetage ou un coût d'opportunité, mais l'hypothèse de l'existence de variables cachées n'apparaissant pas dans les modèles doit être considérée.

Enfin, il ne faut pas oublier la dimension préventive dans les missions des équipes. Celles-ci sont incitées à proposer des projets en la matière auprès des élèves ou des groupes d'élèves présentant des caractéristiques risquant de générer des difficultés lesquelles ne sont pas encore effectives. Les critères peuvent n'être pas seulement sociodémographiques. Des situations particulières peuvent être visées par ces actions : fragilité d'un maître ou d'une équipe, relations famille/école difficiles, tensions au sein d'un groupe... Dans ce cas, les

critères de pertinence de la sélection retenus dans les études sont encore moins efficaces. Cependant, le manque d'efficacité des actions de prévention est alors patent si une moindre progression scolaire est malgré tout constatée.

Devant des résultats ne plaidant pas toujours en faveur des mesures mises en place pour lutter contre la difficulté à l'école, les instances ministérielles ont chargé leurs différents organismes d'émettre des rapports ou avis pour observer leur fonctionnement et sans doute décider des suites à donner. On retrouve parfois, mais pas toujours, une certaine cohérence entre leurs conclusions et l'évolution des dispositifs.

2. Les conclusions des enquêtes internes

Ces travaux à visée descriptive se basent principalement sur des entretiens, questionnaires ou observations avec une perspective plus qualitative que quantitative. Il en va ainsi des rapports, synthèses ou notes produits pour le Ministère de l'Éducation nationale. Les enquêtes sont menées auprès des décideurs, des acteurs de terrain voire des usagers, afin de juger de la conformité des pratiques avec les instructions officielles, de mettre en évidence des dysfonctionnements, ou d'identifier les obstacles au succès des réformes.

Ce faisant, les enquêtes internes présentent notamment l'intérêt d'étayer les recherches précédemment citées concernant les défauts de fonctionnement des dispositifs de remédiation. En particulier, elles soulignent le manque de cohérence globale du système d'aide et d'articulation entre les dispositifs de remédiation, ainsi que la place indéterminée de ces derniers dans le paysage scolaire. Notons par ailleurs, que leurs conclusions sont souvent plus optimistes quant à l'apport des dispositifs considérés, que celles des études externes. Les enquêtes internes critiquent donc davantage les problèmes de mise en œuvre des dispositifs de lutte contre la difficulté, que leur efficacité intrinsèque.

Ces enquêtes ont pourtant pu avoir un effet rédhibitoire sur les dispositifs étudiés. Ainsi, la plus ancienne de celles que nous évoquons, le rapport Ducoin (1987), a fortement contribué à motiver l'évolution des GAPP vers les RASED, à l'instar des travaux de Mingat et Richard précédemment cités sur le même sujet.

2.1 Des GAPP aux RASED

Nombre de rapports ciblent, parmi les dispositifs ou mesure en lien avec la lutte contre la difficulté scolaire, la question des réseaux d'aides. L'évolution des GAPP vers les RASED est alors envisagée plutôt positivement par les enquêtes internes, mêmes si les critiques ne manquent pas à l'encontre de ces derniers.

2.1.1. L'apport des RASED relativement aux GAPP

L'enquête de Jean-Louis Ducoin, Inspecteur et formateur au CNEFASES, diligentée par l'Inspection générale, était très attendue par le Ministère d'alors. Plutôt favorable aux

actions entreprises qui permettaient "d'éviter dans un grand nombre de cas, l'aggravation des troubles de l'enfant [et] d'économiser ce qu'entraîneraient des prises en charge plus lourdes", cette enquête questionnait les acteurs interagissant auprès de 345 GAPP (tels que des membres des GAPP/CLAD, des inspecteurs départementaux, des instituteurs) sur leurs attentes et sur les effets des actions engagées.

Concernant les attentes des acteurs, les résultats sont plutôt positifs : le dispositif se révèle apprécié. Les GAPP permettent de réunir les interventions des rééducateurs et des maîtres des classes d'adaptation autour d'un objet commun, l'échec scolaire.

Cependant, J-L. Ducoin déplore que les professionnels des GAPP ne centrent pas clairement les objectifs et donc les effets de leurs actions sur les acquisitions. Certes, précise-t-il, là ne se situaient pas les attentes des instituteurs qui ne s'attendaient pas à ce que "*l'aide psychopédagogique [...] soit un apport de connaissances scolaires ni même la construction des outils de la scolarité mais qu'elle agisse surtout en amont pour aider les élèves à acquérir une attitude plus réceptive et constructive [voire] qu'elle tente de lever les blocages psychologiques qui gêne leur développement*" (p. 26), mais pour lui, "*le traitement de l'échec scolaire ne peut être que double : à la fois pédagogique et psychologique*" et "*les personnels concernés doivent être compétents dans les deux domaines*" (p. 27). Plusieurs chercheurs estiment qu'il traçait ainsi "*les grandes lignes du futur RASED*" (Gentili, 2005).

Suivi de près par le rapport Mingat, le travail de Jean-Louis Ducoin sur les GAPP constitue la dernière enquête menée sur ces structures moribondes. Leurs successeurs, les RASED, nés en pleine réforme dans le cadre de la loi Jospin, feront l'objet de davantage d'études internes, peut-être à cause des polémiques déclenchées par les travaux du chercheur dijonnais.

En 1997, soit sept années après la création des RASED, un premier rapport, de Bernard Gossot, est produit sur ces structures, dans le cadre de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (Gossot, 1997). Ses conclusions sont moins négatives que celles des derniers travaux concernant les GAPP : l'auteur juge explicitement l'efficacité du nouveau dispositif meilleure, pointant notamment la diminution des taux de redoublement ou des saisines de la CCPE. L'auteur regrette cependant les difficultés éprouvées au sein de ces structures, à atteindre les objectifs institutionnellement assignés.

L'impact des RASED est à nouveau souligné par Viviane Bouysse, Ghislaine Desbuissons et Jean Vogler (IGEN/IGAENR). Dans leur rapport (Bouysse, Desbuissons, Vogler, 2010), les auteurs rapportent que les enseignants dont les élèves ont bénéficié des services du RASED, jugent ce dispositif indispensable dans la lutte contre la grande difficulté scolaire. Les enseignants interrogés conviennent majoritairement que, dans bien des cas la situation de ces enfants reste inchangée, mais ajoutent "*qu'au moins on a pu essayer quelque chose, avoir une réponse temporairement satisfaisante*" et "*que les difficultés peuvent être contenues grâce au RASED*" (p. 32). Contrairement à bien d'autres études traitant des réseaux d'aides, celle-ci ne méconnaît pas les autres tâches dévolues aux enseignants spécialisés, à savoir les co-interventions dans le cadre de la classe, dont les auteurs semblent regretter qu'elles ne soient pas plus fréquentes, le rôle de personnes ressources, l'évaluation des élèves et la détection de situations problématiques ou l'aide dispensée à leurs collègues dans l'analyse des difficultés ou la recherche de solutions.

Malgré ces aspects positifs, la question du coût d'opportunité des prises en charge hors de la classe, et du rattrapage des séances auxquelles les enfants ont été soustraits, reste entière.

De même, Gossot (1997), à l'instar des recherches externes précitées sur les RASED, est critique quant aux critères de ventilation des élèves dans les trois spécialités qui la composent. Les choix apparaissent trop souvent empreints d'une forte orientation psychothérapeutique qui détermine les pratiques.

Enfin, l'auteur rapporte un certain nombre de reproches d'acteurs de terrain regrettant le caractère trop léger ou ponctuel des prises en charge, ou le côté "abscons" des modalités et des objectifs des aides proposées par les rééducateurs et les psychologues scolaires, aux yeux des enseignants ou des observateurs extérieurs aux RASED.

Cette dernière remarque permet de souligner une difficulté récurrente des dispositifs de remédiation, et plus particulièrement de supports comme les RASED : leur positionnement et leur articulation avec les autres acteurs du système éducatif. Selon Bernard Gossot, le défaut de lisibilité des RASED serait lié à une volonté plus ou moins délibérée de ses protagonistes de se situer en marge de l'institution, volonté peu compatible avec un travail en partenariat. Cette recherche de différenciation répond probablement, dans l'actualité récente où les rééducateurs sont plus ou moins menacés de disparition, à une volonté de légitimation, comme l'indiquent Lorenzo Barrault-Stella, Sandrine Garcia et Anne-Lise Vélou (2016). Mais pour Jeannine Duval-Héraudet (1998), le rééducateur, qui n'enseigne pas, mais "répond à des

besoins précis dans l'école dans un créneau dans lequel l'enseignant ne peut répondre", et "apporte autre chose à l'enfant en difficulté", est proie à de nombreuses critiques, le flou des textes institutionnels le poussant sans cesse à définir ses missions. Ceci est générateur de tensions car "cette méconnaissance généralisée et cette nécessaire et constante redéfinition mobilisent une quantité d'énergie importante, un temps considérable de la part des praticiens", "chacun opposant alors, à titre individuel ou à titre de défense corporatiste, ses propres urgences ses propres arguments, ses propres impératifs. L'enseignant admettra difficilement la différence de statuts, de rôles, de fonctions alors qu'il est confronté aux problèmes d'apprentissage et de comportement de tout un groupe d'élèves" (p. 2-3). Il est donc possible qu'une certaine lassitude s'installe devant les multiples quiproquos provoqués par la situation, contribuant à affaiblir la communication, le partage d'informations et le travail en partenariat entre des intervenants en et hors classe soucieux de leur légitimité et jaloux de leur spécificité.

Pour d'autres, ces limites justifient une remise en cause plus radicale des réseaux. En ce sens, la commission dirigée par Claude Thélot préconisait (Thélot, 2004) leur disparition au profit de la personnalisation des apprentissages. Celle-ci était présentée comme l'un des outils permettant de prévenir l'échec et de permettre à tous les élèves d'accéder à un socle commun de compétences en s'adaptant aux besoins spécifiques de chacun. La commission envisageait notamment de recentrer les apprentissages des plus en difficulté sur les éléments essentiels, de personnaliser les pratiques pédagogiques en proposant "des travaux pratiques" et "des dispositifs d'accompagnement" et à défaut de réussite de l'entreprise, en proposant un allongement du cycle, soit un redoublement. Elle écartait la possibilité d'une remédiation en ces termes : "l'aide à apporter aux élèves qui éprouvent des difficultés et la prise en compte de leur diversité relèvent du travail quotidien de l'équipe pédagogique dans la classe, dans le cycle et dans l'école. Le fait d'isoler un élève ou un groupe d'élèves pour lui apporter une aide spécifique, sans continuité avec les activités conduites en classe, ne lui semble pas constituer une réponse efficace à la difficulté". Elle écarte même l'idée de la présence d'un enseignant dont la mission serait dédiée à cette tâche, préconisant la disparition des RASED au profit d'une "attention particulière", de "dispositifs d'apprentissages intensifs" et d'une "équipe de professionnels clairement identifiés, organisée comme une « plate-forme de spécialistes »" (p. 57).

Sans aller jusque là, notons que les critiques formulées ici à l'encontre des RASED permettent de mettre en lumière des points d'achoppement récurrents de la politique et des outils de lutte contre la difficulté scolaire. On peut en premier lieu évoquer un problème d'articulation, de coordination entre les dispositifs de remédiation d'une part, entre eux et le système éducatif classique d'autre part. Cette remarque, déjà formulée par les recherches externes précédemment mentionnées, revient de façon récurrente dans les enquêtes internes. Ce défaut de coordination voire, pour certains, le caractère marginalisé des dispositifs de remédiation dans le paysage éducatif, soulève un autre écueil : celui des critères de sélection des enfants "en difficulté", dont on reproche l'hétérogénéité et conteste parfois la légitimité.

2.1.2. Un positionnement à préciser

Concernant les réseaux, dans son rapport au Ministère sur l'efficacité de l'école primaire, Jean Ferrier (1998) revient longuement sur les difficultés de collaboration entre les membres des RASED et les enseignants chargés de classes.

Concernant le sujet des difficultés d'apprentissage, le rapport n'envisage que brièvement les actions menées dans les classes. Il ne mentionne pas l'action des structures extérieures ni le travail proposé dans le cadre libéral, mais fait uniquement référence aux CLIS et aux RASED. A propos de ces derniers, décrivant "des interventions disjointes du travail quotidien" (p. 97), l'auteur critique le caractère peu explicite de sélection des élèves à prendre en charge, conduisant à laisser de côté des élèves en difficulté, ou l'élaboration sans concertation des projets d'aide par les seuls enseignants spécialisés qui se contentent d'en informer les maîtres et les familles. Ainsi il remarque que "les rencontres entre titulaires des classes et membres des réseaux à propos des enfants en difficulté sont rares", que "le choix des enfants pris *en charge s'opère sur des critères peu explicites, à moins qu'ils ne soient pas avouables*". Il évoque à ce propos des critères d'ordre matériel, des choix a priori de niveaux ou de cycles, ou d'âge, les enfants de fin d'année étant plus souvent ciblés voyant ainsi "une différence de développement banale, que le maître de la classe devrait prendre en compte, convertie en difficulté" (p. 97). Déjà en 1998, le même auteur déplorait le caractère disjoint des interventions : le paragraphe qu'il nous livre (p. 98) à ce sujet est explicite et annonciateur des résultats des travaux ultérieurs : "*dans le cadre des interventions, l'ensemble des personnels tend à se limiter à des prestations en direction de l'élève en difficulté ; rares sont les situations où le maître spécialisé joue son rôle de personne-ressource dans l'analyse*

in situ des problèmes, dans la construction avec le maître de la classe de corrections ou *d'aménagements requis par le problème, dans la suggestion d'outils, voire de stratégies* alternatives. Plus rares encore sont les cas de véritable coopération dans la classe même. Tout se passe comme si la bonne forme retenue était la prise en charge à la manière médicale : le patient, jugé pathologique, traité dans un cabinet par un spécialiste. Ceci renvoie à une appréhension des difficultés essentiellement référée à la psychologie de *l'enfant, à des caractéristiques individuelles intrinsèques qui contrarieraient les* apprentissages. De nombreuses études, en particulier relevant de la sociologie, nous inclinent à penser que cette explication est extrêmement réductrice et souvent inappropriée ; des approches plus complexes sont souhaitables pour une réelle compréhension."

D'une façon générale, Jean Ferrier regrette de voir les enseignants "dépossédés" de leurs compétences. Il condamne le recours à trop d'intervenants extérieurs, l'existence d'une structure dédiée à la difficulté scolaire qui pourrait signifier que les enseignants "ordinaires" sont incompetents dans ces domaines. Il déplore tout autant la gestion du temps scolaire avec des créneaux réservés, dans le cadre des études dirigées à l'"aide personnalisée pour prévenir *l'échec et réduire les difficultés*" qui devraient plutôt être intégrées aux apprentissages – sous forme de pédagogie individualisée de travail en coopération, de tutorat –, et non rejetés en fin de journée. De même, il préconise un RASED prenant le rôle de dispositif ressource dont les interventions seraient mieux pilotées et définies dans le cadre du projet d'école.

Si les interventions des "maîtres E" semblent plutôt trouver grâce à ses yeux, même s'il préférerait voir s'étendre les prises en charge dans le cadre de la classe, il en va autrement des psychologues scolaires, qui éprouveraient "des difficultés fonctionnelles et relationnelles" avec leurs partenaires, et dont les références théoriques dérangent. L'auteur évoque des "dérives constatées vers des fonctions thérapeutiques ou vers des pratiques de diagnostic fortement éclairées par la psychopathologie, voire la psychanalyse". Il est plus vindicatif encore envers les "maîtres G" auxquels il reproche également un travail d'ordre thérapeutique, mais aussi un défaut de maîtrise des techniques utilisées : ils "renient fréquemment leur *identité d'enseignants*" alors que "*l'évaluation de leurs capacités à maîtriser les processus qu'ils mettent en œuvre n'est pas réellement faite*" (p. 101). Il exprime donc ses doutes quant à la différenciation des deux fonctions d'enseignants spécialisés.

Bouysse et al. (2010) constatent également ces difficultés de positionnement des RASED, même si les auteurs restent, comme nous l'avons constaté, particulièrement positifs au sujet de ces structures.

Évoquant le soutien apporté par les RASED aux enseignants chargés de classe confrontés à des problèmes de détection de la difficulté, ou d'orientation des élèves vers des dispositifs d'aide, les auteurs mentionnent des problèmes d'ambiguïté de position, les enseignants spécialisés craignant d'endosser un rôle qu'ils estiment être celui du conseiller pédagogique de circonscription.

La sédentarisation de certains enseignants spécialisés apparaît alors comme une évolution finalement plutôt bénéfique car améliorant le lien entre les acteurs des réseaux, et leurs collègues chargés de classes. Ainsi, la présence plus conséquente des enseignants spécialisés est appréciée dans leurs écoles d'intervention. Toutefois, les enseignants des écoles simultanément "délaissées" n'ont pas été interrogés !

L'écueil de la coordination semble s'être accentué sur la période récente, en raison de l'addition de nouvelles mesures qui s'est faite sans que la place des dispositifs existants, les responsabilités des acteurs en place, n'aient été en amont clarifiées. Il dépasse alors le seul sujet des RASED, de leur articulation avec les moyens existants : la politique de lutte contre la difficulté scolaire dans son ensemble, apparaît comme un enchevêtrement d'actions, de moyens et d'acteurs aux fonctions mal définies.

2.2 Une addition de dispositifs non coordonnés

Dans leur rapport de 2010, Viviane Bouysse et al. (op. cit.) étudient différents types d'aide, parallèlement aux RASED à propos desquels nous avons rapporté leurs conclusions principales. Les auteurs proposent une description des autres formes d'aides proposées dans le cadre scolaire, qu'ils analysent au regard des prescriptions institutionnelles. Ils appuient leur réflexion sur des observations de terrain et sur le recueil des points de vue des acteurs. Sont successivement appréciés, outre les aides spécialisées susmentionnées, la différenciation pédagogique, l'aide personnalisée, les stages de remise à niveau, les PPRE et l'accompagnement éducatif. Cependant, les auteurs ne procèdent pas à l'évaluation de la progression des élèves.

D'une façon générale, le rapport pointe des difficultés relatives à la multiplicité des aides proposées, dont la spécificité est parfois difficile à déterminer, plusieurs actions répondant à des besoins similaires. Cet enchevêtrement peut paradoxalement engendrer une absence de réponse, lorsque chacun pense que la difficulté dépend d'un autre dispositif ou que les ressources sont insuffisantes pour répondre aux demandes alors que "le temps réel de l'aide aux élèves est souvent inférieur aux attentes et rarement contrôlé" (p. 52). Ils évoquent également l'inadéquation des exigences aux spécificités locales et le peu de réponses apportées aux difficultés les plus lourdes, en cycle 3 notamment. Enfin, sont dénoncées l'insuffisance de formation des professionnels et l'absence d'évaluation et de régulation des dispositifs.

2.2.1. Vers une prise en charge personnalisée

La politique de lutte contre la difficulté scolaire semble privilégier sur la période récente, l'accompagnement personnalisé, davantage qu'une aide spécialisée. Outre le constat général d'un manque de coordination, Bouysse et al. analysent à ce propos différents dispositifs, dont la différenciation, qui vont dans ce sens.

Comme Claude Thélot en 2004, ils évoquent la prise en compte des besoins éducatifs particuliers, même s'ils empruntent un vocable différent, le concept de "personnalisation des apprentissages" laissant la place à la "différenciation pédagogique". La différence semble ténue, la première recouvrant peut-être un domaine plus vaste, qui va du choix des contenus aux méthodes d'enseignement. La commission Thélot évoquait tout à la fois "des moments spécifiques" dont devraient pouvoir bénéficier tous les élèves (p. 40) mais aussi l'organisation d'une "diversité des parcours" décrits plus haut. La différenciation pédagogique revêt un caractère plus pragmatique et traite davantage de didactique et de pédagogie. Elle peut, selon le rapport, être favorisée par des organisations spécifiques. Ainsi est-elle par exemple plus facilement mise en œuvre dans les classes multi-niveaux, la présence de plusieurs cours facilitant la constitution des groupes et la différenciation des contenus. Les élèves en difficulté peuvent disposer des séquences du niveau inférieur, et inversement, leurs camarades plus en avance peuvent raccourcir leur parcours tout en suivant un cursus complet. La différenciation est également plus fréquemment mise en place lorsqu'un adulte supplémentaire intervient dans la classe. Il peut s'agir d'un maître supplémentaire dans le cadre du dispositif "plus de

maîtres que de classes", d'un enseignant spécialisé du RASED, entité par ailleurs associée au repérage des besoins, un "professeur d'appui" en Réseau Ambition Réussite ou en Réseau de Réussite Scolaire ou grâce à des mesures de décloisonnement... Dans les écoles de notre secteur d'enquête, nous avons observé d'autres cas de figure dans lesquels, cette pratique bénéficiait de la présence des AVS, d'un enseignant de CLIS puis d'ULIS école et même du renfort de sociologues dans le cadre d'une recherche sur la lecture ! Mais ces pratiques étant destinées à de jeunes enfants situés hors du champ de nos investigations, n'ont pas été évaluées par nos soins. De même, les rapporteurs de l'IGEN ne s'avancent pas davantage en termes d'évaluation des effets.

Concernant les PPRE, si l'élaboration de projets d'aide semble effective dans l'immense majorité des cas, les rapporteurs de l'IGEN regrettent qu'elles mettent en évidence essentiellement les difficultés des élèves pour préciser les objectifs des aides, et ne comportent que rarement un volet détaillé sur les interventions du RASED. On retrouve la critique, d'une articulation défailante entre les dispositifs.

D'une façon générale, ces programmes ne traitent de la cohérence des différentes actions engagées que dans une perspective d'emploi du temps. Pourtant, comme l'indiquent Christine Brisset, Christine Berzin, Alain Villers et Annie Volck (2009), qui analysent la collaboration des intervenants autour de l'élève en difficulté, "il est clairement spécifié qu'« un travail collectif mieux organisé doit favoriser une meilleure efficacité globale ». *C'est pour répondre à cet objectif très ciblé qu'a été développé [...] un nouveau dispositif*: le PPRE". Or, poursuivent-ils, "le maître E devrait autant jouer le rôle de personnel ressource pour l'équipe pédagogique que de pourvoyeur d'aides spécialisées en dehors de la classe"... Mais "le travail en équipe ne se décrète pas. En les interrogeant, nous avons entendu que la majeure partie des enseignants, qu'ils soient spécialisés ou non, souhaitaient coopérer mais qu'ils avaient des difficultés à le faire". Le cumul des injonctions qui leurs sont adressées, l'absence de temps de concertation dédiés ne les y aident pas. Le PPRE reste un exercice assez formel plus qu'un réel outil d'aide dans lequel "sont notées en premier lieu (tel que le spécifiait la circulaire de 2002-113), les aides apportées dans la classe. Et dans un second temps sont reprises les différentes modalités de prise en charge où sont distingués : le décloisonnement, la prise en charge de l'élève par un autre maître, sa prise en charge par un enseignant spécialisé du RASED ou par un maître supplémentaire" (p. 20).

Bouysse et al. (2010) analysent aussi les stages de remise à niveau proposés pendant les vacances, qui sont en principe destinés aux élèves de Cours Moyen. Ces stages ne comportent pas le même caractère obligatoire et dépendent de l'inscription volontaire des enseignants dans le dispositif. De fait, les résultats divergent largement selon les communes. Ces différences en termes d'engagement voire les réticences de certains enseignants, conjugués à de forts taux d'absentéisme ou à des crédits parfois insuffisants et à un certain flou quant aux critères de sélection des élèves, entraînent de fortes inégalités de mise en place sur le territoire. Pour tous ces dispositifs, aucune évaluation de leur efficacité n'est jamais proposée.

Il en va de même pour l'Aide Personnalisée (AP), aujourd'hui remplacée par les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC). Faisant l'objet d'un temps défini dans les services des enseignants, elle s'est généralisée à toutes les écoles, bien que subsistent des différences liées aux consignes locales ou aux équipes, en termes de durée ou de public éligible. Bouysse et al. (2010) évoquent à nouveau une trop faible harmonisation des pratiques, de fortes variations relatives au temps réel d'aide directe avec élèves "érode du fait de plusieurs facteurs" (op. cit., p. 27), et un temps hebdomadaire et annuel très fluctuant selon les sites observés. Les auteurs pointent également "des choix diversement fondés, des décisions plus ou moins concertées au sein de l'école" (p. 29).

Outre la variabilité observée dans sa mise en œuvre, les auteurs critiquent le caractère contraignant d'une réforme qui, encadrée par une législation inscrivant son existence dans l'emploi du temps des personnels, s'applique à l'identique dans toutes les écoles, maternelles ou élémentaires, rurales ou urbaines, grandes ou petites. Les deux sont d'ailleurs liés : le caractère unilatéral, aveugle de l'APC relativement aux spécificités locales, conduit à un taux de prise en charge largement divergeant lié notamment au pourcentage de difficultés constatées dans les sites ou aux modalités de fonctionnement retenues. Lorsque seulement quelques enfants sont en difficulté dans toute l'école, ils peuvent bénéficier d'un soutien assidu, mais ce n'est pas le cas quand les besoins sont plus importants. Par ailleurs, en fonction de leur âge, la durée des séances devrait être davantage modulée, les besoins et les capacités d'attention des élèves évoluant largement de la maternelle au CM2.

Malgré cela, le rapport conclut à "un impact significatif de la mesure", voire une "réussite" (p. 26), car elle touche 15 à 25% des élèves, et entre deux tiers et trois quart des redoublants en fonction du niveau de scolarisation. Selon les auteurs, les professionnels se

montrent plutôt satisfaits du dispositif et de son efficacité, du moins dans l'exemple de mise en place cité dans l'étude concernant l'académie d'Aix-Marseille (p. 48).

On retrouve ce sentiment de satisfaction des acteurs à la lecture du rapport de Philippe Claus et Odile Roze (2009), respectivement IGEN et IGAENR, sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire en 2009. Les auteurs y retranscrivent les appréciations favorables quant à la satisfaction des parents ou l'intérêt pour les maîtres de pouvoir travailler avec de petits groupes d'élèves et de nouer une relation particulière. Ce rapport est étonnamment élogieux, laissant penser que le dispositif était plébiscité par les acteurs : *"Le succès rencontré dès la mise en place de l'aide personnalisée auprès des parents d'élèves et des élèves a rassuré les enseignants. N'ayant plus à craindre de réactions négatives de rejet de la « stigmatisation », les enseignants ont investi cette nouvelle modalité d'enseignement en y montrant souvent une grande créativité. Les « récalcitrants » à ce nouveau service ont été réduits de quelques centaines d'opposants déclarés dans ou par les médias à un petit nombre de situations individuelles, qui font l'objet de retraits de salaires."*(p. 5).

Ceci nous paraît éloigné de ce que nous avons ressenti sur le terrain en discutant avec les différents acteurs. Les auteurs relèvent malgré tout quelques incertitudes concernant l'efficacité : *"Les progrès des élèves sont visibles sur le plan du comportement en classe mais les enseignants remarquent que les progrès réalisés et visibles au cours de l'aide personnalisée s'atténuent en classe [...] Les effets sur les apprentissages et les acquis sont plus difficiles à mesurer. La mesure des effets de l'aide individualisée sur les élèves ne peut pas toujours être isolée des effets des autres actions [...] Le constat est cependant fait unanimement que les élèves ayant besoin d'une consolidation, d'un coup de pouce, y trouvent leur compte : l'aide personnalisée permet de renforcer ce qui a été engagé en classe et n'est pas totalement compris [...] elle ne permet pas, selon les enseignants, de compenser les difficultés lourdes"* (p. 7). Mais d'une façon générale, l'écart entre les propos consignés dans cette note et le résultat des autres enquêtes d'opinion présentées surprend !

2.2.2. Une remise en cause de l'aide spécialisée ?

Si les mesures allant dans le sens d'un accompagnement personnalisé des enfants semblent être positivement envisagées, leur articulation avec l'aide spécialisée n'a pas été

explicitée. Dès lors, doit-on apprécier le développement des premières comme une remise en cause non dite de cette dernière ?

Philippe Claus et Odile Roze (2009) évoquent à ce propos la confusion qui existe entre aide spécialisée et aide personnalisée, particulièrement dans les écoles dotées d'enseignants de RASED sédentarisés. Parfois, les deux formules s'excluent, les premières s'adressant aux enfants connaissant des difficultés lourdes et persistantes tandis que la seconde concerne les problèmes plus courants d'apprentissage. D'autres fois, les deux sont proposées simultanément, mais elles le sont alors sans réelle coordination et inversement, certains élèves de cycle III qui en auraient le plus besoin sont parfois laissés pour compte dans les circonscriptions où l'aide spécialisée est réservée aux cycles I et II, et l'aide personnalisée aux difficultés passagères ou légères.

Les auteurs regrettent aussi que les équipes des RASED n'aient pas investi le rôle de "personnes ressources" que l'on aurait pu attendre de leur part, et qu'elles persistent à fonctionner en vase clos, se contentant de "prélever" les enfants dans les classes à des fins rééducatives. Ils posent le problème de la capacité des enseignants spécialisés à pallier le manque d'orthophonistes et à traiter la grande difficulté, les situations de "détresse familiale, ou de grande pauvreté économique et culturelle" (p. 16).

D'une façon générale, Claus et Roze réaffirment les conclusions des rapports ou études précédents, et en particulier le défaut de coordination. Ainsi, lorsqu'ils abordent le problème des PPRE, ils indiquent que l'AP a "brouillé le message", amenant les enseignants à distinguer les deux mesures, les laissant déroutés par les différents projets à rédiger. En effet, qu'un élève voit les professionnels rédiger à son sujet un projet d'aide spécialisée, un projet d'aide individualisée, un projet spécifique pour les stages de remise à niveau et un Programme Personnalisé de Réussite Éducative ne peut que renforcer son statut d'élève en difficulté avec toutes les conséquences que cela peut avoir. L'idée que "les PPRE doivent devenir la référence d'un unique programme individualisé de réussite, intégrant les aides données dans la classe, les temps d'aide personnalisée, les interventions des enseignants spécialisés et aussi, le cas échéant, les stages pendant les vacances et certaines interventions offertes dans le cadre de l'accompagnement éducatif" (p. 17) nous semble en effet plus rationnelle et de nature à favoriser la coordination des aides.

Dans leur "Avis au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2012", Xavier Breton et Gérard Gaudron (2011) interrogent à leur tour le devenir des RASED, dénonçant l'apparente contradiction entre la diminution des effectifs d'une part, l'ampleur des ambitions politiques affichées d'autre part, qui ne peut selon eux qu'impliquer "à court terme des choix fondamentaux". Leur étude se situe en effet à la suite de la grande vague de suppression de postes, de la sédentarisation d'une partie des enseignants spécialisés et de la création de l'aide personnalisée.

Les auteurs ont recueilli l'avis de Bernard Gossot, auteur du rapport de 1997, aucune autre évaluation interne des RASED n'ayant été depuis conduite. Pour les auteurs, cet état de fait n'est pas anodin : *"le défaut d'évaluation des réseaux et, plus généralement, l'absence, durant la décennie 1997-2008, de toute réflexion ministérielle quant à leur avenir, sont, en réalité, très significatifs, car ils reflètent l'abandon de ce dispositif par l'Éducation nationale, une attitude qui doit être jugée sévèrement"* (p. 17). X. Breton et G. Gaudron ont également interrogé des associations, de parents d'enseignants ou de membres des RASED.

A partir des informations récoltées, ils précisent la nature des difficultés prises en charge par les réseaux et précisent leur champ d'intervention relativement aux dispositifs d'aide personnalisée intervenant dans le cadre de la classe. Les auteurs distinguent ainsi trois catégories de difficultés relevant de l'action des RASED : *"celles inhérentes au processus d'apprentissage, celles relevant d'une action médicale ou sociale et de soins extérieurs et celles de nature cognitive, liées aux opérations de mémorisation et de restitution. Celles-ci résultent, à leur tour, de facteurs variés, qui peuvent être sociétaux, environnementaux, institutionnels et personnels ou familiaux"*. Ces difficultés ne peuvent, selon eux, être traitées dans le cadre de la classe alors qu'*"à l'inverse, les techniques d'enseignement ou de rééducation mises en œuvre par les enseignants spécialisés leur permettent de redonner du sens aux apprentissages scolaires"* (p. 12).

Cette clarification des fonctions respectives des RASED – de l'aide spécialisée – et des actions s'insérant dans le cadre de la classe n'est pas forcément partagée par les instances régulatrices de l'Éducation nationale, comme le signalent Xavier Breton et Gérard Gaudron en reprenant le discours de la Direction générale de l'enseignement scolaire. Pour celle-ci, les interventions des RASED conduisent à une externalisation de la difficulté à l'école alors que le travail devrait être effectué (comme en Finlande) au sein de la classe, par les maîtres eux-mêmes afin de ne pas stigmatiser les élèves. Pour réfuter ces arguments, X. Breton et G.

Gaudron précisent d'une part, que la gestion "ex situ" est une problématique générale du système français conduisant à l'utilisation de nombreux dispositifs aux différents niveaux d'enseignement, et non une particularité des RASED. Même la Finlande qui pratique, à l'instar de pays nordiques ou asiatiques, l'"intégration individualisée", a recours à de telles procédures. Aucun rapport n'a d'ailleurs pu étayer le fait que les pratiques de travail individuel ou en petit groupe hors classe étaient néfastes. Les auteurs rappellent d'autre part, que les enseignants des classes ne sont pas formés à la prise en charge des enfants porteurs de besoins éducatifs particuliers.

L'avis rédigé par Xavier Breton et Gérard Gaudron ne constitue pas un plaidoyer unilatéral en faveur des RASED. Rappelant le bilan mitigé du rapport de Bernard Gossot en 1997, ils rappellent les effets positifs des prises en charge mais aussi le défaut de pilotage et "*d'articulation entre réseaux et écoles*". Leur enquête insiste à nouveau sur le fonctionnement "disparate" et les "pratiques pédagogiques ou rééducatives extrêmement diversifiées" (p. 18) et, ceci expliquant peut-être cela, regrette le nombre important de postes pourvus à titre provisoire par des enseignants sans formation spécialisée.

Mais surtout, Xavier Breton et Gérard Gaudron critiquent les effets des réformes de 2008 sur le fonctionnement des réseaux, qui ont d'ailleurs été à leur tour réformés dès 2009. Déstabilisés par l'avènement de l'aide personnalisée, les RASED ont subi la mise en place des mesures de 2008 pour lesquelles on a utilisé une partie des moyens humains qui leur étaient attribués. Ainsi, des changements ont dû être opérés concernant leur fonctionnement. Ces changements, pensés en termes de gestion de la pénurie plutôt que d'efficacité, les ont affaiblis. Ainsi les députés de conclure : "*le principal reproche qui peut être formulé à l'encontre de la réforme des RASED intervenue en 2009, est que celle-ci n'a pas été pensée pour elle-même. Le redéploiement des enseignants spécialisés n'est qu'un effet « secondaire »* – les guillemets étant ici de rigueur – de la réforme de *l'enseignement primaire*. De plus, à cette occasion, la vocation de variable budgétaire des postes occupés par ces enseignants *s'est affirmée, bien malgré eux*" (p. 19).

Les rapporteurs soulignent le fait que les réseaux ont été à peine évoqués sinon complètement oubliés dans les textes institutionnels, depuis la circulaire de 2002 relative aux dispositifs d'intégration et d'adaptation scolaire, jusqu'au rapport de 2007 du HCE, en passant par la loi d'orientation de 2005. Par la suite, s'ils n'ont plus été passés sous silence, ce fut

pour voir leur existence remise en cause, jusqu'à la circulaire de 2009. Celle-ci réaffirme leur rôle, mais de façon imprécise et incomplète, et inscrit leurs missions dans la perspective des nouvelles dispositions, distinguant les formes d'aide et intégrant le rôle d'expertise et de conseil des enseignants spécialisés. Dès lors, leurs interventions sont orientées vers la prise en charge de la grande difficulté scolaire.

Le bilan de la réorganisation de 2008-2009 est contrasté. Selon les syndicats interrogés, il n'aurait rien apporté au plan de la gestion de la difficulté dans le cadre de la classe, et aurait simultanément asséché et désorganisé les réseaux, en milieu rural notamment. L'inspection générale de l'enseignement primaire, par la voix de monsieur Claus, estime malgré tout que la sédentarisation a permis, dans les écoles concernées, de proposer une aide plus intensive, ce qui augmenterait la probabilité de réussite des actions engagées, conformément aux préconisations de différents chercheurs. Céline Piquée et Bruno Suchaut (2004) par exemple, estiment que pour être efficace, un dispositif d'aide doit être proposé de façon suffisamment intensive. Mais René Macron, chef du Bureau des écoles au Ministère de l'Éducation nationale, objecte qu'à l'exception des prises en charge massives constatées en CP dans les écoles de l'éducation prioritaire, l'efficacité de la sédentarisation n'est pas démontrée.

La conclusion de Xavier Breton et Gérard Gaudron est donc pessimiste quant à l'avenir des RASED. La réduction des enveloppes de frais de déplacements, la baisse des départs en formation, la nouvelle mise à contribution attendue suite aux restrictions budgétaires et la montée en puissance de l'aide personnalisée, sont autant d'éléments qui indiquent de facto leur remise en cause. Pour prévenir la disparition de ces structures, les rapporteurs proposent alors, en accord avec les acteurs de terrain interrogés, diverses solutions.

La première consiste à faire évoluer et clarifier le rôle des enseignants spécialisés, en ne distinguant éventuellement plus maîtres "E" et "G", ce qui limiterait les prises en charge individuelles à connotation psychothérapeutique. Il est vrai que le contenu des formations ou tout simplement les références des "rééducateurs" traitent largement de psychanalyse, de psychologie clinique, de thérapies ou de soins. En témoigne la liste des ouvrages les plus cités dans les mémoires professionnels, données par Félix Gentili (2003). Apparaissent en tête Donald Woods Winnicott, Yves de la Monneraye, Jean-Luc Graber ou Françoise Dolto... Pour d'autres, ces pratiques ne relèvent pas de l'école mais des CMPP (Gossot, 1997, p. 32).

Les enseignants spécialisés pourraient alors recentrer leur action au profit d'interventions dans le cadre de la classe ou auprès de petits groupes d'élèves, se concentrant sur les processus d'apprentissage. Ces interventions devraient en outre être étendues à l'école maternelle pour mieux prévenir la difficulté.

Concernant les enseignants spécialisés, les auteurs plaident aussi en faveur de leur sédentarisation. La poursuite de ce processus, combinée à la constitution d'"équipes mobiles" d'enseignants spécialisés pensée à l'échelle départementale ou à celle des bassins scolaires, pourrait selon eux renforcer le lien entre les RASED et les enseignants chargés de classes, tout en limitant les effets pervers prévisibles de la sédentarisation. Afin d'améliorer l'articulation entre les RASED et le système scolaire classique, une évaluation de l'aide personnalisée et une réflexion sur l'intégration de celle-ci au temps scolaire, avec la participation des enseignants spécialisés, mériterait selon Breton et Gaudron d'être conduite. Toujours dans l'optique d'une meilleure articulation, les auteurs promeuvent aussi la coordination des aides dispensées aux élèves en difficulté dans le cadre des PPRE, l'institution d'échanges entre enseignants et professionnels hors Éducation nationale, et la création d'un "conseil restreint" de circonscription participant à la mise en place de dispositifs de réussite. Toutefois, ils soulignent que la prise en compte des temps de concertation dans les horaires légaux des enseignants, constitue un préalable incontournable.

2.3 Les actions menées en dehors de l'école

L'institution a également cherché à étudier l'effet des pratiques extrascolaires sur les performances des élèves., le Haut conseil de l'évaluation de l'école a chargé le sociologue Dominique Glasman, familier de cet objet d'étude, d'établir un rapport sur le sujet. Ce rapport a été élaboré à partir de méta-analyses des résultats quantitatifs fournis par la recherche scientifique, et de l'évaluation des devoirs à la maison (Glasman, Besson, 2004).

Glasman et Besson ont étudié six champs d'action extérieurs à l'école : les devoirs à la maison, les jeux éducatifs, les cours particuliers, le coaching scolaire, l'accompagnement scolaire, et les devoirs de vacances.

Prohibés depuis 1956, maintes fois interdits depuis, les devoirs à la maison perdurent (Bouysse, Saint-Marc, Richon, Claus, 2008) et sont même évoqués par certains décideurs

voire textes officiels qui, de façon tacite, cautionnent cette transgression. Le rapport en prend note, tout comme le HCEE qui, suite aux conclusions des rapporteurs, les condamne au nom de l'équité. Le temps passé à leur endroit est largement sous-estimé par les enseignants, et varie fortement selon la vitesse d'exécution des enfants, la quantité demandée et, fort heureusement, le niveau scolaire. En élémentaire, un enfant passe entre 12 et 45 minutes à travailler à la maison, les plus lents leur consacrant en moyenne plus du double de temps. En outre, les devoirs empiètent aussi sur le temps scolaire, puisqu'ils sont généralement vérifiés, corrigés. Les contenus et finalités varient également largement d'un endroit à l'autre.

Nous évoquions précédemment les travaux portant sur les données fournies par les comparaisons internationales (PISA in focus) qui ne plaident pas en leur faveur. Le temps consacré aux devoirs scolaires se révèle indépendant des résultats obtenus à l'échelle d'un pays. Or, ces deux enquêtes s'accordent sur la constatation que la France, malgré la proscription, est l'un des pays où cette pratique est la plus développée.

En France, c'est le plus souvent la mère qui se charge de l'aide aux devoirs. Pour accompagner les enfants dans la réalisation de ceux-ci, dans trois quarts des cas, au moins un des parents intervient. Ce pourcentage atteint 90% pour les parents bacheliers, contre seulement 65% pour les non bacheliers. On voit donc à travers ces taux le rôle que peuvent jouer les devoirs dans les inégalités de réussite. Les auteurs précisent : "*les enfants en difficulté appartiennent le plus souvent aux familles où les parents s'impliquent peu dans leurs études ; cependant, selon Larue, ces derniers ne sont pas en capacité de proposer une fonction de médiation entre l'école et l'enfant. Il faut toutefois souligner à nouveau que ces données révèlent une corrélation mais ne représentent pas une relation de causalité ; si causalité il y a, on ne sait pas le sens dans lequel on doit la considérer*" (p. 33). Comme l'idée que les interventions parentales peuvent influencer la réussite de leur progéniture est largement répandue, elle devient facteur d'une certaine anxiété lors des moments consacrés...

Pourtant, le lien entre devoirs et réussite reste difficile à établir et il n'existe pas de consensus dans les recherches à ce sujet. Le sens des corrélations reste en outre difficile à établir : quand il y a un lien entre travail au domicile et résultats, lequel conditionne l'autre ? Les meilleurs élèves peuvent être les plus studieux à la maison, ou inversement, travailler plus vite et moins longtemps. La notion de motivation intervient également : les plus mobilisés face au travail scolaire seront peut-être moins réticents à se remettre au travail une fois rentrés à la maison... Enfin, le sens de la relation change en fonction du niveau scolaire. Un

consensus semble exister concernant l'inefficacité des devoirs à la maison pour l'écolier, mais ce n'est plus le cas au collège. Les seuls effets positifs qui pourraient exister auprès des plus jeunes enfants seraient à plus longue échéance mesurables en termes d'habitude de travail.

Étudier les effets des jeux éducatifs a été difficile pour les auteurs. Les travaux des psychologues du développement qui défendent et expliquent l'influence des activités ludiques sur le processus de maturation de l'enfant sont nombreux et convergents dans leurs conclusions. Cependant, l'intérêt spécifique des jeux éducatifs n'a pas fait l'objet d'études quantitatives. "Certes, des discours rhétoriques existent, mais non assortis de démonstration. *Aucune démonstration n'a été faite dans le contexte français*", précise le rapporteur (p. 50). Ainsi "On a toutes les raisons de penser que le jeu a un effet sur le développement cognitif de l'enfant (*et, par là, sur ses apprentissages scolaires*), mais personne, dans le champ de la recherche spécialisée, ne semble savoir ni pourquoi ni comment". D. Glasman et L. Besson s'abstiennent donc de conclure sur ce plan tout comme sur celui du coaching scolaire, ce dernier étant trop récent pour avoir pu être scientifiquement évalué.

Les auteurs analysent alors l'impact des cours particuliers, quand ils ont pour objectif l'amélioration des compétences et des résultats. Ils peuvent être proposés par des enseignants, des étudiants, dans le cadre d'une structure ou à titre isolé, à domicile, être individuels ou regrouper plusieurs élèves. Les enfants des milieux "à fort capital culturel" sont plus souvent concernés, mais les cours particuliers remplacent parfois l'aide des parents lorsque ceux-ci sont peu diplômés ou souvent absents. Malgré tout, les avantages fiscaux mis en place ont conduit des familles imposables à effectuer la démarche, la rendant alors encore plus inégalitaire. De fait, cette pratique est en plein développement. Pour le rapporteur, cet essor peut traduire une certaine méfiance vis-à-vis des systèmes scolaires des pays où ils sont les plus développés. Sont ainsi repris (p. 86) les propos de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) : "*L'école exige des élèves ce qu'elle est loin de toujours leur donner*" et "*ce qu'elle ne donne pas est aussi indispensable pour réussir que ce qu'elle donne*".

Les évaluations conduites sur les effets des cours particuliers concernent davantage les élèves plus âgés. Il est probable que cette pratique soit plus confidentielle à l'école, notamment parce que "la prise de cours particuliers est très liée à la préparation des épreuves scolaires" (p. 79) et que, hormis les évaluations nationales, les examens finaux ou concours de sortie ou de recrutement ne concernent pas le premier degré. Et, même s'il

arrive que des maîtres préparent les élèves à cette évaluation, on voit mal, en l'état actuel de leur utilisation et de leur positionnement dans le système éducatif français, pourquoi elle susciterait la prise de cours particuliers". Dès lors, D. Glasman et L. Besson précisent : "à notre connaissance, on ne dispose pas en France d'études concernant les élèves qui subissent les « évaluations CE2-6^{ème} » en début d'année, et qui pourraient avoir bénéficié de cours particuliers pendant l'année ou pendant les vacances d'été" (p. 78).

Les évaluations menées dans d'autres pays ou pour les niveaux scolaires supérieurs relativisent fortement l'impact des cours particuliers sur la progression de l'enfant, au point que l'auteur s'interroge sur la motivation des parents finançant cette pratique. Il est possible qu'une amélioration même minime, voire le maintien du niveau soit considéré comme satisfaisante, dans la mesure où la situation ne se détériore pas. On peut penser également que des bénéfices non scolaires soient attendus : attitude face à la scolarité, confiance en soi où rapport privilégié avec un adulte, possibilité pour les parents d'éviter d'entrer en conflit avec leurs enfant au cours des moments de devoirs ou de se donner du temps pour d'autres tâches...

Autre dispositif évalué, l'accompagnement scolaire est défini comme "*l'aide apportée gratuitement, en dehors de l'école aux écoliers et au collégiens, parfois aux lycéens, par un prestataire qui n'est pas de la famille*". C'est un terme générique qui recoupe l'aide aux devoirs, les officielles "Animations Éducatives Péri-Scolaires (AEPS)", et différentes initiatives locales telles que les opérations "coup de pouce", "soutien scolaire", ou désormais les Nouvelles Activités Pédagogiques (NAP). Les activités proposées sont en lien avec la scolarité et ont pour objectif de donner, notamment aux enfants de familles modestes, les moyens de réussir parfois au travers d'activités "*qui s'émancipent de la contrainte scolaire*" (p. 97). Les thèmes proposés vont donc de l'aide aux devoirs aux activités d'expérimentation, d'expression, d'enrichissement culturel ou intellectuel. Les prises en charge sont généralement hebdomadaires ou bi-hebdomadaires et proposées par petits groupes voire individuellement, parfois à domicile (parmi les 120 000 à 150 000 enfants qui fréquentent l'accompagnement scolaire plus de 10 000 étant concernés par cette formule, proposée notamment par l'Association de la Fondation des Étudiants pour la Ville – l'AFEV, le Secours Catholique ou le Secours Populaire).

Si les enfants en difficulté constituent souvent le public visé, des élèves moins faibles fréquentent également le dispositif parce qu'ils peuvent trouver là "un cadre, qui rend le travail scolaire plus sereinement réalisable" (p. 102).

Pour les auteurs, l'accompagnement ne se donne pas pour objectif de rattraper un retard scolaire, mais vise à permettre aux enfants de faire correctement leur "métier d'élève". Néanmoins, la conclusion d'une méta-analyse portant sur les différents travaux d'évaluation de ces dispositifs amène à considérer que, globalement, "la fréquentation de *l'accompagnement scolaire* ne se traduit pas par des progrès notables" (p. 119). Ce résultat moyen cache des disparités fortes entre dispositifs. Ceux dont le cadre est le plus défini et qui sont plus orientés vers le travail scolaire s'avèrent plus bénéfiques, en particulier pour les écoliers les plus âgés. Des différences se retrouvent aussi en fonction des profils d'élèves. Ils sont plus efficaces pour les élèves moyens que pour ceux qui en ont davantage besoin, mais "les effets négatifs sont plus sensibles chez les élèves initialement forts". Ils profitent aussi davantage aux filles qu'aux garçons... Ces résultats ne sont pas toujours très solides, en ce sens qu'ils ne sont pas reproductibles d'une année sur l'autre. L'auteur s'interroge sur la pertinence du choix des méthodologies utilisées dans ce contexte particulier. Enfin, dans la mesure où la fréquentation de ces dispositifs se fait souvent en parallèle avec d'autres modalités de soutien, il est difficile d'en distinguer les effets, même en raisonnant "toutes choses égales par ailleurs".

Mais d'une façon générale, l'accompagnement scolaire ne constitue alors pas un système de lutte efficace contre la difficulté scolaire.

Concernant l'estimation de l'impact de ces dispositifs sur les résultats par les acteurs de terrain, notons que l'avis des animateurs est plus positif que celui des enseignants. Surtout, il semble que lorsque le besoin s'en faisait sentir, une amélioration est notée sur les plans du comportement en classe, du rapport à l'école et de l'attitude face aux apprentissages.

Restent les devoirs de vacances. Concernant l'école, le rapport n'a pu s'appuyer que sur une étude, proposée par Jean-Pierre Jarousse et Christine Leroy-Audouin (2001). D'un point de vue économique, le marché est pourtant important, puisqu'il se vend chaque année environ 4,5 millions de cahiers de vacances, offerts à 55% des écoliers. Pourtant, ils ne permettent de progression que lorsqu'ils sont terminés, les bénéfices variant avec la proportion d'exercices réalisés. Or, la réalisation exhaustive ne se retrouve que chez les élèves

qui sont déjà les plus performants et qui considèrent ce support comme un défi ou une activité ludique.

Au-delà de ces cahiers, un peu moins d'un tiers des enfants reprennent pendant l'été les supports utilisés pendant l'année. Selon l'enquête, ce recours non plus n'est pas efficace, pas plus que les différents autres supports, logiciels éducatifs exceptés. Ainsi, il est difficile de juguler les différences de progression estivales mises à jour par les enquêtes. Celles-ci montrent que les élèves les plus en difficulté, ayant déjà redoublé, appartenant à des milieux sociaux moins favorisés comportant de grandes fratries, progressent moins et ne parviennent à faire jeu égal avec leurs camarades passifs pendant l'été mais dont l'un des deux parents au moins est cadre, qu'en utilisant exhaustivement leurs cahiers de vacances.

Nous avons donc une fois encore, avec le travail pendant les vacances, affaire à une pratique socialement typée, inégalitaire et peu convaincante au plan de l'efficacité.

Les auteurs du rapport concluent sur le caractère inégalitaire du travail pour l'école en dehors de celle-ci, soulignant la difficulté d'intervenir pour l'institution. L'interdiction des devoirs est déjà posée. L'école doit reprendre sa place concernant le travail d'élaboration, de conceptualisation et de mémorisation plutôt que d'exiger ce qu'elle ne propose pas. Pour ce faire, D. Glasman et L. Besson proposent que soient ménagés, au sein de la journée scolaire, des temps de préparation du travail d'appropriation - apprendre à apprendre, en quelque sorte On offrirait ainsi, "*dans les murs de l'école*, avec un personnel apte à aider les élèves à apprendre à *travailler et à acquérir ces techniques [...] des lieux et des temps*" (p. 147) pour le faire à ceux qui en ont besoin. Cette démarche pourrait prendre place dans le cadre d'études surveillées ou, lorsqu'un "espace intermédiaire" s'avère opportun, dans le cadre de l'accompagnement pour peu que certaines conditions soient respectées.

3. Les approches "opérationnelles"

Les deux premières catégories d'enquêtes ont produit des résultats décevants sur le plan du bénéfice des actions entreprises pour combattre l'échec scolaire. Quantitatives, elles ne détectent pas d'effet positif sur la réussite et soulignent des incohérences dans la sélection du public concerné. Produites à la demande de l'institution, elles ne permettent pas d'en mesurer précisément l'efficacité même si leurs conclusions s'avèrent dans l'ensemble plus nuancées, et confirment l'hétérogénéité des pratiques, mettant en outre l'accent sur l'absence de pilotage efficient et de coordination des dispositifs. L'analyse des discours relevés pointe d'autres dysfonctionnements parmi lesquels on relève, à l'encontre des enseignants spécialisés, des tensions avec les enseignants des classes, ainsi qu'un défaut de professionnalisation et d'investissement en faveur de leurs nouvelles missions. Reviennent aussi, des interrogations sur l'importance de la place du maître ou sur sa posture dans les actions de différenciation et d'individualisation des apprentissages, et plus généralement, un effet hétérogène, parfois inéquitable, des pratiques pédagogiques.

Afin de préciser ces effets, et d'apporter un nouvel éclairage sur les principales conclusions des travaux précités, il paraissait intéressant de recourir à des études de terrain privilégiant, à plus petite échelle certes, la réalisation de monographies, un suivi longitudinal au plus près des cohortes d'élèves, ou l'analyse du discours des acteurs de terrain.

3.1. La sélection des élèves bénéficiant de mesures d'aide contre la difficulté

L'étude d'Angélique Rambaud (2009), qui a pour objet l'évaluation des RASED et du redoublement, contredit partiellement les conclusions des travaux précédemment évoqués, contestant le bien fondé de la sélection et de la ventilation des aides vers les dispositifs de remédiation. Selon l'auteur, les décisions d'orientation vers ces dispositifs ne seraient pas arbitraires mais dépendraient d'un nombre élevé de variables objectives ou plus subjectives.

Niveau initial en lecture, jugement des enseignants en termes de comportement, compétences scolaires ou capacités d'adaptation de leurs élèves, constitueraient des facteurs explicatifs de l'orientation vers le RASED et des décisions de redoublement. Ces paramètres peuvent difficilement être qualifiés d'arbitraires ou illégitimes. Simplement, les études de plus

grande envergure concentrent l'évaluation du bien fondé des décisions de recrutement sur la considération du niveau initial.

Or, dans les faits, l'orientation vers les dispositifs relève le plus souvent d'une décision des équipes pédagogiques, elle-même motivée par une pluralité de paramètres relatifs à l'enfant, à son niveau scolaire certes, mais aussi à son comportement, à son environnement familial, scolaire, ou encore aux moyens localement disponibles... Ainsi que cela a été décrit tant dans notre présentation des structures que dans les textes officiels, les interventions des praticiens, la participation des élèves aux stages de remise à niveau ou aux AP/APC, pour ne citer que ces formes d'aides, dépendent en grande partie des enseignants qui inscrivent les enfants ou rédigent les demandes. Dans bien des cas, les maîtres sont également à l'origine de la mise en place d'aides libérales qu'ils conseillent aux familles (orthophonie, consultations psychologiques ou orientation vers les CMPP). Dans notre étude, les poursuites d'aides à l'initiative du RASED ou les demandes directes des parents ayant entraîné une aide spécialisée demeurent rares. Il est donc difficile de déterminer l'origine des prises de décision et les critères de sélection, mais les équipes chargées des classes sont clairement partie prenante.

Jean-Jacques Guillarmé et Dominique Luciani (2005) mettent également en avant le rôle des enseignants chargés de classes concernant l'orientation des élèves vers les dispositifs de remédiation, même s'ils sont plus réservés concernant les motivations de leurs choix.

Les auteurs, qui envisagent dans leur étude les RASED et l'aide personnalisée, font état de l'absence de profil spécifique à chacune des formes d'aides prescrite par le maître. Est évoquée, "une population dont les compétences se distribuent et s'organisent de manière assez identiques et que la forme d'aide prescrite ne distingue pas" (p. 9). On rejoint ici le résultat d'autres travaux sur l'absence de critères précis de sélection, mais ce reproche serait cette fois adressé aux enseignants des écoles plus qu'à ceux des réseaux, ce qui n'est pas plus satisfaisant, mais a le mérite de montrer que les conclusions varient en fonction du point de vue du chercheur. Comme le disait Pierre Bourdieu (2002), "un point de vue est une vue à partir d'un point" (p. 129). Disons donc, pour le paraphraser et filer la même métaphore, qu'il faut comprendre l'"espace" dont fait partie ce point, ici l'école, sa situation et ses contraintes, ses élèves et les rôles des membres de l'équipe éducative dans l'indication d'aide. Si l'on s'intéresse aux RASED, on aura tendance à penser qu'en étudiant la perspicacité des

indications d'aide, on juge de la capacité de leur membres à sélectionner les enfants qui ont le plus besoins de leurs services, tandis que lorsque l'on entend évaluer la pertinence du recours par les enseignants à différents types de remédiations, on se demande s'ils se sont adressés aux bonnes personnes. L'étude in vivo du déclenchement de la procédure dans notre enquête nous permettra sans doute de voir les choses autrement et de déterminer pourquoi tel enfant bénéficie d'une forme d'aide plutôt que d'une autre et tel autre n'en bénéficie pas.

Malgré tout, pour revenir aux propos de la recherche, les auteurs constatent quelques différences dans la répartition des aides.

Les enseignants semblent orienter plus facilement vers leurs collègues du RASED des enfants qui présentent "des difficultés relationnelles de contact (Profil II) et des troubles *associés du fonctionnement de l'imaginaire vers le Rased et l'aide spécialisée que vers l'aide personnalisée ordinaire* (42% contre 34%)". Pour autant, si l'analyse des profils ne le démontre pas, les auteurs estiment que la décision d'orienter un enfant vers les aides spécialisées est fondée sur la constatation d'une certaine "hétérogénéité de ses compétences estimées rapportées à ses compétences exprimées : hétérogénéité des performances scolaires rapportées aux compétences cognitives, hétérogénéité des productions spontanées face aux capacités créatives reconnues du sujet, hétérogénéité enfin des conduites sociales ou des *comportements interrelationnels face aux capacités d'appréhension de la complexité et d'adaptation de l'enfant aux multiples situations de la vie*" (p. 10).

Au sein du RASED, les prescriptions font davantage l'objet d'un débat, dans le cadre des synthèses. Mais "les « indications » posées restent souvent essentiellement symptomatiques, centrées sur les symptômes scolaires, relationnels et comportementaux des enfants" (p. 10). L'analyse des profils indique que cette hétérogénéité se traduit par de moindres compétences cognitives quand les enfants sont suivis par les psychopédagogues et que les aides de ces derniers sont alors mises en concurrence avec l'aide personnalisée, et par de moindres compétences relationnelles lorsqu'ils sont dirigés vers les rééducateurs.

Quelle que soit leur formation, les enseignants hésitent à intervenir lorsque les enfants présentent "soit des troubles importants du comportement et de la conduite entraînant un *déficit d'apprentissage majeur, soit des difficultés scolairement invalidantes* liées à un désinvestissement global de la pensée réflexive" (p. 10).

Jean-Jacques Guillarmé et Dominique Luciani préconisent alors une "modélisation de *l'ensemble du processus d'aide*" intégrant les différents dispositifs envisagés comme complémentaires plutôt que concurrents. Ils envisagent le recours à l'aide personnalisée en première intention pour le seul cinquième des enfants concernés, puis pour les autres en seconde intention, à la fin du projet d'aide spécialisée lorsque les conditions seront réunies pour en permettre l'efficacité.

Ils proposent également de rattacher les AVS administrativement aux réseaux dans le cadre de la gestion du handicap, de mettre en place une aide spécialisée orientée vers la "parentalité troublée" et un protocole d'intervention et d'actions en direction des enfants porteurs de troubles du comportement et en souffrance à l'école. Celui-ci rendrait nécessaire une formation spécifique destinée aux personnels spécialisés susceptibles d'en gérer la prise en charge.

Plus récemment encore, reprenant les données de Roland Goigoux (2016), Céline Piquée et Caroline Viriot-Goeldel (2016) se sont intéressées aux élèves de Cours Préparatoire en difficulté sur les plans de la lecture et de l'écriture. Elles ont étudié leur admission au sein de trois familles de dispositifs : les Activités Pédagogiques Complémentaires, l'aide proposée par le RASED (dispensée par les enseignants spécialisés seulement), et la rééducation orthophonique, prenant respectivement en charge 26, 13 et 12 % de leur échantillon. Les auteurs ont ainsi constaté que le nombre moyen d'heures de prise en charge variait largement selon les modalités – du simple au double – mais restait dans l'ensemble plutôt limité. Moins de 10 % des élèves observés bénéficiaient d'au moins 25 heures d'aide, soit environ une heure hebdomadaire. En revanche, le cumul de différentes formes d'interventions était fréquent puisqu'il concernait près de la moitié de l'échantillon en ne prenant en compte que les dispositifs concernés par l'étude. Mais le "*principe de subsidiarité [qui] suppose qu'une aide d'un niveau inférieur soit proposée en amont d'une aide de niveau supérieur*" (p. 53), conforme aux instructions réglementaires, n'a pas semblé réellement respecté. Le cumul des aides semble plutôt simultané que réellement coordonné. Par ailleurs, si les interventions dans le cadre de la classe sont les plus courantes, l'ampleur du recours à un dispositif extérieur a surpris les auteurs. Une "*médicalisation de l'échec scolaire*" est évoquée, tout comme un "*dédouanement de l'institution scolaire*" (p. 62), que Céline Piquée et Caroline Viriot-Goeldel estiment susceptibles d'accroître les inégalités : "*en matière de médicalisation, on conçoit, outre le caractère prescripteur du médecin ou de l'enseignant, le poids de l'implication*

parentale dans une telle démarche (voir notamment Garcia, 2013 ; Morel, 2012). Nécessitant un ensemble de ressources que les parents les plus démunis ne possèdent pas, le recours aux orthophonistes légèrement plus important dans les milieux plus favorisés invite à souligner le risque d'accroissement des inégalités entre élèves" (p. 63). Un des principaux enseignements de l'enquête concerne le recrutement. Dans cet échantillon, 25 % des élèves les plus faibles ne sont pris en charge par aucun des trois dispositifs qui concernent pourtant un tiers des CP. Ceci étant, ce sont plutôt aux élèves les plus en difficulté que l'on propose plusieurs modalités d'intervention, mais cette relation n'est pas parfaite, tout comme celle existant entre l'intensité de l'aide et l'ampleur des besoins.

Sans surprise, les élèves de milieu très défavorisé fréquentent quatre fois plus souvent les APC ou les orthophonistes que leurs camarades de milieu favorisé, et dix fois plus souvent les RASED. Cette différence s'explique par le fait que les aides scolaires sont proposées à davantage d'élèves et que le recours aux orthophonistes est proportionnellement plus fréquent dans les classes sociales supérieures. Le fait de ne pas parler le français à la maison est aussi un facteur influençant le recrutement. L'éligibilité n'est sexuellement typée que pour les aides extérieures à la classe, au "bénéfice" des garçons. Les élèves en retard scolaire sont également largement sur-représentés. La probabilité de bénéficier d'une aide augmente enfin également avec l'âge des élèves.

Mais si les auteurs estiment – étayant leurs propos par les résultats de recherches internationales – que ce serait une erreur de supprimer le "niveau deux" des dispositifs (l'aide spécialisée), elles n'envisagent pas réellement la problématique de l'efficacité de mesures mises en œuvre. Pour cela, il nous faut consulter d'autres recherches.

3.2. L'efficacité des dispositifs de remédiation

Certaines études réalisées au plus près des acteurs de terrain, permettent de tempérer les résultats, tant des recherches externes de grande envergure à l'égard de l'aide spécialisée, que des enquêtes internes à l'égard des dispositifs récents tels que l'aide personnalisée.

3.2.1 *Un accueil réservé à l'égard des nouveaux dispositifs*

Les enquêtes internes rapportent dans l'ensemble un niveau de satisfaction élevé des acteurs concernant l'aide personnalisée et les dispositifs l'accompagnant. Nous avons cependant, au cours des entretiens préparatoires à notre enquête de terrain, reçu des avis contrastés à cet endroit. Cela nous a conduits à explorer plus avant ce sujet, à propos duquel nous avons relevé deux enquêtes d'opinions conduites auprès de la collectivité éducative. Celles-ci aboutissent à des résultats bien plus défavorables qui tempèrent les enquêtes précitées même s'il importe de garder à l'esprit que ce sont là les avis des acteurs de terrain qui ont été récoltés, dans un climat social parfois délicat.

Le syndicat SNUIPP a recueilli l'avis de 18 625 enseignants sur l'Aide personnalisée (SNUipp-FSU, 2012a). L'étude montre que 80% d'entre eux se montrent peu, pas, ou pas du tout satisfaits de l'efficacité de l'AP. D'après leurs déclarations, parmi les enfants fréquentant cette forme d'aide, plus d'un sur deux est en difficulté lourde et devrait bénéficier d'une prise en charge par le RASED, tandis que 34.9% bénéficient déjà de ses services. La suppression des postes d'enseignants spécialisés qui a accompagné la mise en place de la mesure est plutôt mal vécue et le recours à l'AP se fait donc dans bien des cas "par défaut".

Différentes conséquences positives de l'AP sont toutefois rapportées. Tout d'abord, elle donne aux maîtres l'occasion de reprendre, soutenir, exercer, plus que compenser, réviser et préparer, essentiellement dans les domaines des mathématiques et de la langue, mais aussi de progresser dans les méthodes de travail ou l'estime de soi.

Au plan de leur exercice professionnel, les maîtres apprécient de pouvoir travailler auprès de petits groupes, ce qui leur permet de mieux connaître et évaluer chaque élève, de travailler autrement, et de construire une meilleure relation avec les familles.

Par ailleurs, ils voient dans l'AP un moyen pour les élèves, de créer une relation particulière avec l'enseignant, de pallier une difficulté passagère, de profiter de l'effectif restreint pour s'exprimer et reprendre confiance en soi.

Les enseignants interrogés dénoncent simultanément des limites majeures du dispositif, qu'ils estiment rarement efficace pour remédier aux difficultés scolaires. L'AP est tenue responsable d'un alourdissement de la journée des enfants, entraînant une fatigue

supplémentaire. Ils lui reprochent en outre d'avoir des effets peu durables, de conditionner les progrès à une relation personnalisée, de stigmatiser les élèves voire, dans de plus rares cas, d'avoir un impact négatif sur la mobilisation.

Chronophage, la mise en œuvre de l'AP ne fait pas la plupart du temps, à l'exception de l'école maternelle, l'objet d'un travail en concertation au sein de l'équipe, dont elle tend plutôt à réduire les échanges. Les enseignants regrettent que l'AP constitue pour eux une charge de travail et une source de fatigue supplémentaire et de ne pas disposer du temps nécessaire pour la mettre en place en rencontrant l'équipe ou les familles.

Pour lutter contre la difficulté, ils préféreraient un renforcement du rôle des RASED et une diminution de la taille de classe, et souhaiteraient utiliser le temps alloué pour augmenter le temps de concertation et de rencontre avec les partenaires.

A la même période, des résultats voisins ont été obtenus par le "Café Pédagogique", qui a interrogé par questionnaire 1 050 membres de l'Éducation nationale dont 81% d'enseignants sur leurs attentes en termes de politique éducative¹⁰⁴. Une grande majorité (89%) rejette l'aide personnalisée, 94% sont opposés aux suppressions de postes en RASED et aux programmes de 2008, et demandent une réduction des effectifs dans les classes. Ces doléances ne peuvent être assimilées, dans cette enquête, à des mesures destinées en premier lieu à lutter contre l'échec scolaire, car ces deux thématiques ne sont pas associées dans le questionnaire.

Plus récemment, en janvier 2016, une nouvelle enquête a été menée, pour le SNUIPP, par l'institut Harris Interactive (Levis, Gérard, Rey, 2016). La dernière partie de cette enquête évoque directement les APC (p. 28-37). Les conclusions y sont semblables que celles précédemment rapportées, et les chiffres diffèrent peu.

Trois enseignants sur quatre considèrent plutôt négativement les APC, estimant que les effets en sont délétères : absence d'efficacité, conséquences négatives pour les élèves, fatigue supplémentaire des enfants mais aussi des enseignants, mesure chronophage dont l'organisation est insatisfaisante... Un quart des enseignants y trouve quelques vertus telles que l'adéquation de la réponse pour les difficultés ponctuelles et l'attrait du travail en petit groupe.

¹⁰⁴ Le Café Pédagogique, "Les enseignants choisissent leur politique éducative", <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2012/16032012reponsesausondage.aspx>, mars 2012.

D'une façon plus générale, 81% des enseignants se déclarent insatisfaits et pensent qu'il existe des dispositifs plus efficaces pour aider les élèves en difficulté. Les RASED sont majoritairement plébiscités. Parmi les autres solutions, sont également souvent mentionnés le travail en groupe et la différenciation pédagogique, mais plus encore, la présence d'adultes supplémentaires dans les classes et la réduction des effectifs.

Rien d'étonnant dès lors, à ce que l'étude du dispositif PMQC (pour rappel, "Plus de maîtres que de classes") conduite par Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot (2017) révèle une relative satisfaction des acteurs, qui évoquent des progrès concernant le comportement et la motivation des élèves. Les enseignants apprécient de pouvoir travailler avec des groupes restreints. Malgré tout, les avis sur la mise en place du dispositif sont contrastés. Certes, ce travail ne porte que sur deux circonscriptions et trois postes et demi d'enseignants surnuméraires (ou "maîtres +"). Il s'agit donc davantage d'une observation conduite à partir de l'interrogation des acteurs, qui ne permet pas une évaluation rigoureuse des résultats.

Ces réserves étant faites, cette étude permet de découvrir "de l'intérieur" le fonctionnement de ce dispositif et de préciser les écueils de sa mise en œuvre. Les auteurs rapportent un décalage dénoncé entre les discours d'intention et leur mise en pratique. Le pilotage du dispositif est jugé insuffisant, et la nécessité d'une formation spécifique des intervenants se fait sentir. Plutôt que de proposer un travail de prévention, les choix opérés s'orientent davantage vers des actions de remédiation réalisées en complément du cadre de la classe et conduisant une fois de plus à une externalisation de la difficulté. Le dispositif permet malgré tout d'apporter une réponse aux enfants en attente d'une solution proposée par la MDPH ou le RASED. A ce titre, il ne semble pas interprété par les membres de ces derniers comme une menace, mais comme une aide complémentaire leur permettant d'être plus à l'aise face au nombre de dossiers à gérer. En revanche, les enseignants spécialisés dans les aides à dominante pédagogique, pour se différencier des "maîtres +", proposent dans les écoles où ils interviennent simultanément, des prises en charge hors classe. La co-intervention du maître, d'un maître E, d'un maître + et parfois d'un AVS peut alors occasionner quelques difficultés de fonctionnement !

3.2.2. *Les RASED plus efficaces que l'AP ?*

Les recherches "externes" présentées en première section de ce chapitre laissent entrevoir une absence d'effet voire un effet négatif des aides dispensées à l'école par les enseignants, à plus forte raison s'ils sont spécialisés. Les explications avancées mentionnent des effets d'étiquetage et des prophéties auto-réalisatrices, ainsi qu'un coût d'opportunité du temps passé en dehors de la classe. Certains aspects de la réalité du terrain ne semblent cependant pas toujours pris en compte. Il est intéressant à ce titre, de considérer en complément l'approche de Guillarmé et Luciani.

Ces chercheurs, de longue date spécialisés dans l'évaluation des aides à l'élève (Guillarmé, 1987), comparent l'efficacité de trois formes d'aides : spécialisées à dominante rééducative, qu'ils nomment "relationnelles", spécialisées à dominante pédagogique, dites "fonctionnelles", non spécialisées et prenant la forme d'un soutien pédagogique externalisé en dehors du temps scolaire, correspondant à l'aide personnalisée. Les pratiques sont interrogées in situ, les conditions étant contrôlées non pas statistiquement, mais par neutralisation de différentes variables aléatoires. Les auteurs ont ainsi veillé à ce que les aides soient comparées à partir d'évaluations reposant sur un même outil, le "profil 125", mis au point par l'un des deux chercheurs (Guillarmé, 2005), et mises en œuvre par un même praticien, en l'occurrence l'enseignant de la classe, dont l'avis a aussi été recueilli.

L'évaluation s'est donc faite selon les cinq champs de compétences explorées par le profil - scolaires, cognitives, relationnelles ou sociales de l'enfant et l'implication de sa famille - auxquelles était ajoutée l'appréciation de l'enseignant. Chaque compétence comporte cinq dimensions et cinq degrés ($5^3 = 125$). Trois échantillons "représentatifs" de cent élèves ont été constitués, comprenant un groupe témoin. Pour des raisons de "cohérence méthodologique", les enfants dont la situation s'éloignait trop des critères d'uniformisation ont été retirés de l'enquête. Plusieurs indices étaient observés :

- la forme générale de la courbe permettant de constituer différents profils d'élèves,
- le positionnement de la courbe, soit en quelque sorte les niveaux de compétences,

- les niveaux spécifiques regroupés en trois champs ou "blocs spécifiques de compétences" : "personne scolaire", "personne privée" et "personne sociale" (p. 7),
- l'hétérogénéité des indices dans chacun de ces champs.

Ainsi, l'évaluation semble plus variée que lorsqu'elle est réalisée à partir d'évaluations plus impersonnelles mais peut-être plus objectives.

Concernant l'efficacité des aides, un contraste saisissant est constaté entre les résultats de cette étude et celles de Bonnard et al. (2017) notamment. Quel que soit l'indicateur utilisé, les aides spécialisées semblent produire des effets positifs. Selon l'avis de leurs enseignants, l'aide spécialisée est, après 24 heures d'intervention, une réussite dans 73% des cas, et un échec le reste du temps. A l'inverse, on trouve un moindre taux de satisfaction pour l'aide personnalisée qu'ils ont pourtant décidé de mettre en œuvre, (40%) et un plus fort taux d'échec (60%). La réussite de l'aide personnalisée concerne essentiellement les élèves présentant à l'origine des difficultés sur le plan scolaire.

Globalement, c'est par ailleurs cette seule compétence qui évolue favorablement, les autres stagnant plutôt et le profil général demeurant.

L'aide spécialisée semble nettement plus efficace, dans en moyenne quatre cas sur cinq, mais l'analyse plus fine en termes de profils et de compétences n'a pu être menée que sur l'aide dite "rééducative".

L'aide rééducative semble plus favorable, excepté face au profil d'élèves vers lesquels les enseignants hésitent à s'engager (troubles du comportement entraînant un déficit majeur d'apprentissage, difficultés de la pensée réflexive...). Pour les autres, l'évolution est constatée en termes de performance comme d'homogénéité puisqu'elle est visible pour l'ensemble des compétences, excepté concernant l'implication familiale. Malgré cette évolution, les compétences scolaires restent en deçà des compétences cognitives. Peut être en irait-il autrement avec l'aide fonctionnelle, davantage centrée sur ces compétences.

3.2 Vers une redéfinition des rôles ?

Devant ces conclusions, Guillarmé et Luciani proposent de constituer un "RASED élargi", apte à prendre en charge le caractère protéiforme de la difficulté...

Au-delà des seuls RASED, on voit peu à peu, au fur et à mesure des évolutions institutionnelles, le rôle de chacun s'élargir. Dans les classes, le rôle des enseignants se trouve réaffirmé, conformément aux préconisations des différents rapports évoqués en partie précédente. Par effet de proximité, les structures spécialisées voient également leurs missions évoluer, en direction l'échec scolaire plus installé et du handicap, et vers l'expertise de la difficulté scolaire. On espère que celle-ci pourrait faciliter la prise en charge de la difficulté au sein de la classe. Mais ainsi, c'est cette fois vis-à-vis des conseillers pédagogiques d'un côté et des partenaires exerçant en libéral et dans le secteur médico-social de l'autre, que les membres des Réseaux doivent se positionner. Ceci ne se fait pas sans heurts, les uns comme les autres se voyant bousculés dans leur identité professionnelle.

Le rapport Ferrier pointait les tensions existant entre enseignants spécialisés dans les aides rééducatives, les psychologues scolaires et les maîtres des classes. Au sein du RASED, était revendiquée une professionnalisation particulière et une conception des fonctions incitant certains praticiens à travailler à l'écart, en marge du système. Étaient parfois évoqués un travail auprès de l'enfant plutôt que de l'élève, des considérations proches d'une conception clinique voire parfois psychanalytique ou un code de déontologie que d'aucuns considèrent comme n'ayant pas d'existence légale à l'école.

Pourtant, selon Thomazet et al. (2011), existent également des "tensions" (p. 110) entre les enseignants chargés des aides à dominante pédagogiques et leurs collègues exerçant en classe. Contrairement à celles induites par la position "en marge" des rééducateurs, elles ne sont pas liées à une sorte de repli sur soi, mais au contraire à l'évolution de leurs missions, qui est parfois mal perçue. Les prescriptions actuelles enjoignent en effet les psychopédagogues à dépasser les aides directes à l'élève au profit d'un travail davantage systémique, valorisant un partenariat faisant intervenir l'ensemble des acteurs gravitant autour de l'enfant, à des fins de coordination des différentes interventions. Ainsi, de plus en plus, "*l'espace professionnel du maître E s'apparente à un espace de collaboration*" (p. 108), "Il est, en effet, à la fois le *concepteur, le coordonnateur, le régulateur et l'évaluateur des actions d'aide*" (p. 110). "Le métier de maître E évolue progressivement dans sa fonction, ses savoirs de métiers et la façon

dont *ils sont mis en œuvre, vers une collaboration qui vise à la fois une aide indirecte à l'élève et le développement professionnel de ses collègues de milieu ordinaire*" (p. 114). Jean Ferrier aurait-il été entendu ?

Serge Thomazet, Pascale Ponté et Corinne Mérini (2011) complètent cet avis quand ils affirment à propos des maîtres "E" que "leur expertise, quand elle est admise, est légitimée par la double présence d'une formation spécifique et d'une expérience particulière de l'aide à la difficulté qui font d'eux des spécialistes. Reconnaître cette expertise entraîne, de leur point de vue, une distance, voire une posture d'ordre hiérarchique surplombante qui leur pose problème" (p. 110-111). Pourtant, "Entre écriture de projets et rédaction de comptes rendus, les maîtres E sont des spécialistes de l'écrit, ce travail de formalisation rend service à la communauté pédagogique qui n'est pas toujours à l'aise avec ces documents" (p. 111). Ils constitueraient ainsi une ressource précieuse pour les enseignants, déstabilisés par les nouveaux dispositifs qui représentent une charge administrative face à laquelle ils ne se sentent pas toujours à l'aise. Lors de notre enquête, nous avons en ce sens constaté qu'entre l'élaboration des PPRE, des diagnostics et des projets à mettre en œuvre dans le cadre des stages de remise à niveau, des PAI, des PAP, des GEVASco, le sentiment d'oppression est réel et le concours du RASED bienvenu.

En dépit de leurs difficultés de positionnement, les "maîtres E" accomplissent cette mission parfois dans le cadre de "*l'intervention auprès de leurs pairs titulaires des classes*" qui "vise à « *aider l'enseignant pour aider l'enfant* » voire à *aider l'enseignant à supporter l'enfant*" car "le fait de sortir temporairement un enfant de la classe peut avoir un effet sur le maître et sur la classe autant voire plus que sur l'enfant lui-même" puisque "la mission « *d'expertise à l'équipe enseignante* » est, en effet, réaffirmée en 2009 comme une mission des maîtres des RASED" (p. 112).

Si le besoin est réel pour parvenir à une gestion internalisée de la difficulté, encore faut-il pour cela que ces enseignants soient correctement formés. La critique adressée à leurs collègues du RASED concernait tout à la fois leur positionnement et leur défaut de formation en la matière. Particulièrement formulée à l'encontre des psychologues, à qui on reprochait de n'être titulaires que d'une licence et d'un DEPS, parfois considérés comme insuffisants, elle touchait aussi les rééducateurs : leur hiérarchie ou quelques collègues psychologues trouvaient "dangereux" qu'ils adoptent des pratiques proches d'une orientation thérapeutique

(Gossot 1997, Ferrier 1998). Nous avons rencontré des enseignants exerçant en réseau complètement déroutés par cette évolution, certains, non titulaires d'un diplôme d'enseignant spécialisé, admettant n'avoir presque jamais entendu parler de RASED dans leur formation initiale et se retranchant derrière une méconnaissance de textes en perpétuelle évolution pour déléguer entièrement cette tâche aux psychologues scolaires.

Le défaut de formation semble donc exister aussi pour les maîtres "E", sur les postes desquels sont fréquemment nommés, à titre provisoire, des enseignants sans formation spécifique dont la plus grande partie débute sa carrière. Mais, selon Laurent Lescouarch (2007), qu'ils soient titulaires ou non du diplôme requis, beaucoup semblent bien en peine de proposer la pédagogie spécifique qu'ils ont l'intention de mettre en place. Celle-ci, excluant la pédagogie traditionnelle et plus généralement le "soutien renforcement", selon l'expression que l'auteur reprend à Baille et Chardon (2007), serait fondée sur la pédagogie du projet (Rich, 2001) et la psychologie cognitive. Laurent Lescouarch constate des divergences et des points communs aux différents maîtres E dans la modélisation de leurs pratiques. Cependant, ils les décrivent comme différentes de ce qui est proposé en classe, respectant ainsi les préconisations institutionnelles et les programmes de formation qui, comme le note l'auteur, à la lumière d'une analyse de leur contenu, "se caractérisent par leurs aspects très généraux car, *au-delà des grandes orientations, la dimension concrète des actions n'est quasiment jamais précisée*". Qui plus est, cette analyse "met en évidence une hétérogénéité des pratiques préconisées. Les conceptions des rôles de chacun, des espaces de travail, de la nature des *difficultés et des moyens d'y remédier sont radicalement différentes et les conceptions du travail des « maîtres E » en regroupement d'adaptation* sont donc très diverses"(p. 2-3).

Malgré cela, l'auteur parvient à distinguer plusieurs profils de pratiques déclarées. Les maîtres E mettent en avant cinq axes respectivement centrés sur les apprentissages, l'acquisition de méthodes de travail et de raisonnements adaptés aux savoirs mis en œuvre à l'école, le pôle métacognitif des apprentissages, la relation au travail scolaire et aux stratégies sous-jacentes et enfin la motivation, basée sur l'estime de soi. Pourtant, lors de la phase d'observation de sa recherche, Laurent Lescouarch rencontre "un décalage important entre les pratiques déclarées et les pratiques observées" (p. 5). Les enseignants rencontrés cherchent certes à développer une "pédagogie de détour", différant des pratiques habituelles et d'une simple "*reprise d'apprentissages*" (p. 8) mais si elle prend parfois la forme d'un "habillage ludique" (p. 7), ne demeurent pas moins des exercices dont les objectifs restent semblables à

ceux de la classe. De même, la "pédagogie de projet" défendue par les praticiens constitue plus une planification des actions proposées aux élèves. *"L'utilisation d'une pédagogie de projet d'enfants dans laquelle ceux-ci seraient moteurs des activités concerne en fait très peu de praticiens"* (p. 8). Seule *"une minorité travaille effectivement à base de projets d'activités et de jeux mais la part de décision de l'enfant dans la conception des activités est restreinte"*.

L'auteur explique cette divergence entre *"le préconisé, le déclaré et l'effectif"* en posant le problème des compétences spécifiques acquises lors d'une formation désormais réduite, ne leur permettant pas d'acquérir *"les outils conceptuels, ni techniques pour opérer une rupture des pratiques et investir de nouveaux champs, comme celui de la construction de compétences cognitives"*. L'auteur distingue pourtant un espace possible pour *"une technicité dans la conduite d'entretiens métacognitifs sur les stratégies et les démarches"*, mais les enseignants nommés sur les postes d'enseignants spécialisés en RASED *"ont rarement la compétence pour la mettre en œuvre"* (p. 9). Ce travail ne présume en rien de l'efficacité du dispositif, mais il explique peut-être, au moins partiellement, la difficulté que peuvent rencontrer certains pour distinguer les différentes formes d'aide. On retrouve alors la critique relative à un *"empilement de dispositifs"*, formulée par exemple par Vivianne Bouysse.

L'institution a récemment réagi à ces difficultés. Ces nouvelles missions ont déjà été, au moins partiellement, prises en compte à travers les trois *"Unités de Formations"* du CAPA-SH¹⁰⁵ :

- UF1 : pratiques pédagogiques différenciées adaptées aux besoins des élèves,
- UF2 : pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluri-catégorielle,
- UF3 : pratiques professionnelles intégrant les données de l'environnement familial, scolaire et social.

Désormais, la réforme des enseignants spécialisés du réseau s'oriente vers une formation unique dans le cadre d'une nouvelle spécialisation¹⁰⁶, sanctionnée par le Certificat

¹⁰⁵ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, *"Organisation de la formation professionnelle spécialisée à l'intention d'enseignants chargés des aides spécialisées, des enseignements adaptés et de la scolarisation des élèves en situation de handicap"*, article 2 de l'arrêté du 5 janvier 2004, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000612146>, 2004.

d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'École Inclusive (CAPPEI)¹⁰⁷, comme cela avait été suggéré, qui devrait prendre en compte leur nouveau positionnement et leurs nouvelles missions. Elle ménage malgré tout deux parcours : aide à dominante pédagogique et aide à dominante relationnelle mais composant un seul et même module professionnel.

Mais que penser par ailleurs de la qualité d'une formation dont la durée, de 300 heures seulement, a été amputée d'un quart par rapport au CAPA-SH dont on critiquait déjà l'indigence et la réduction de près de la moitié relativement à la formation précédente ? Précisons que cette formation peut être complétée après certification par des "modules complémentaires d'initiative nationale" (MENE, 2017 B), proposés également aux autres enseignants spécialisés dans le cadre de la formation continue. La circulaire qui l'organise fait déjà l'objet de diverses critiques, émises notamment par la FNAME et la FNAREN, les fédérations de maîtres E et G (Guihard et Apfeldorfer, 2017).

Les psychologues scolaires ont également vu leur recrutement et leur statut évoluer. Désormais "*psychologues de l'Éducation nationale*", ils se rapprochent des COPsy du second degré et verront, lors des prochains recrutements, leur niveau universitaire exigé rejoindre celui de leurs homologues du secteur libéral (voir à ce sujet les textes officiels¹⁰⁸ et la présentation de ce nouveau corps par le Ministère¹⁰⁹). Ce statut sera accessible aux psychologues scolaires en place, sans que l'obtention d'un diplôme universitaire de fin de second cycle ne soit exigée.

¹⁰⁶ MENE, "Circulaire n°2017-026 du 14 février 2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et au *certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI)*", disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028, 2017 (A).

¹⁰⁷ MENE, "Arrêté du 10 février 2017 relatif à l'organisation de l'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI)", disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2017/2/10/MENE1704065A/jo/texte>, 2017 (B).

¹⁰⁸ Ribieras H. et Krykwinski C., MENESR, "*Arrêté du 3 février 2017 fixant les modalités d'organisation du concours réservé pour l'accès au corps des psychologues de l'éducation nationale*", JORF n° 0031 du 5 février 2017, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2017/2/3/MENH1636003A/jo/texte>, 2017.

¹⁰⁹ MEN, "*Être psychologue de l'Éducation Nationale (PsyEN)*", in "*Les métiers de l'éducation nationale*", disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid104165/etre-psychologue-education-nationale.html>, 2017.

3.3 Des pratiques en classe génératrices de différences ?

L'institution semble désormais privilégier une prise en charge de la difficulté se déroulant dans le cadre de la classe, en témoignent les nouveaux textes de référence en la matière, mentionnés dans la partie précédente. Les actions ainsi menées produisent cependant des effets distincts sur le niveau scolaire des enfants. En complément des recherches externes et des enquêtes internes que nous avons relevées à ce sujet, quelques travaux privilégiant une démarche qualitative proche du terrain, apportent une considération détaillée de leur mise en œuvre.

Concernant les pratiques quotidiennes des enseignants devant les classes, Stéphane Martineau, Clermont Gauthier et Jean-François Desbiens (1999) rappellent, à partir d'une méta-analyse de travaux empiriques, que les recherches sur l'efficacité de l'enseignement ne doivent pas seulement considérer l'aspect didactique et disciplinaire de l'élaboration des cours par les enseignants, mais aussi prendre en compte la gestion de la classe. "Il devient presque impossible désormais de penser en arriver à un enseignement efficace en ne se souciant que du seul contenu à transmettre" (p. 492). La prévention, la préparation et la planification des réponses aux comportements indésirables favorisent une pédagogie plus efficace que la seule réaction improvisée et aux méthodes coercitives. Construire une séance en prévoyant des activités variées, ménageant des transitions réfléchies, permet davantage de vigilance et de recherche de l'attention du groupe.

Les auteurs parviennent également à identifier à partir d'analyses fines de la conduite des activités par les enseignants, quels comportements sont les plus efficaces. D'une façon générale, toutes les pratiques visant à limiter les interruptions, que ce soit pour préciser des consignes, rétablir l'attention, lutter contre l'indiscipline, ou composer avec l'aménagement de l'espace, sont à retenir. Encore une fois, l'anticipation des motifs de discontinuité lors de la planification des activités est souhaitable. Elle peut passer par un travail de "routinisation" (p. 479), c'est-à-dire par un apprentissage spécifique, en début d'année, des procédures et conduites attendues en classe pour gérer l'espace, comprendre les consignes, limiter l'entrée dans la tâche, lisser les transitions entre les séquences et appréhender les règles de régulation de l'activité.

Certaines pratiques semblent particulièrement appropriées pour des élèves en difficulté. En cas de dysfonctionnement, que ce soit au niveau du comportement ou du

contrôle exécutif face à un exercice, les interventions de l'enseignant gagneront à rester brèves, sans commentaire superflu, et à être proposées à l'enfant de façon discrète soit, autant que faire se peut à l'insu du groupe. Une conception de l'intelligence proche du "postulat d'éducabilité" cher à Philippe Mérioux semble aussi porteuse : *"les enseignants qui véhiculent une vision dynamique de l'intelligence humaine transmettent l'idée selon laquelle tous les élèves peuvent s'améliorer, que les différences entre les modes d'apprentissage et les résultats sont inévitables et que les élèves peuvent apprendre de ceux qui font preuve d'une certaine habileté"* (p. 477). Elle permet de contrecarrer les effets d'attentes et d'adapter les activités au niveau des élèves, respectant cette fois la notion de "Zone Proximale de Développement" de Vygotski : *"Les enseignants qui adaptent le rythme de leur enseignement au niveau des élèves de même qu'à leurs besoins et leurs particularités favorisent leur apprentissage. Cruickshank mentionne que les enseignants efficaces sont conscients et sensibles aux différences entre les groupes de niveaux socioéconomiques ou culturels différents et qu'ils savent s'ajuster en conséquence. Ceux qui, par exemple, obtiennent généralement le plus de succès auprès des élèves provenant d'un milieu socioéconomique faible et présentant des habiletés réduites parcourent le programme plus lentement de manière à leur permettre de pratiquer davantage"* (p. 484).

Céline Piquée (2008) insiste sur l'importance de l'effet maître sur l'évolution des élèves en difficulté. Elle s'interroge sur les *"effets pervers fréquemment dénoncés de l'aide aux élèves en difficulté"* avec la perspective de *"progresser dans la connaissance des pratiques enseignantes pertinentes"* et analyse les interactions maître/élèves dans des classes aux résultats contrastés en termes d'efficacité et d'équité.

Il ressort des conclusions de son étude (p.6-7), que les pratiques les plus stigmatisantes du point de vue des tâches, de la difficulté, des objectifs ou des *"contacts verbaux"*, mais aussi les moins exigeantes et les plus uniformes vis-à-vis des élèves en difficulté, sont davantage présentes dans les classes les moins efficaces. A contrario, lorsque les objectifs sont plus scolaires que sociaux ou psychologiques, et que les pratiques sont plus variées, la différenciation pédagogique moins visible et systématique, le regroupement par *"groupes de besoins"* absent, le *"statut d'élève en difficulté"* n'est alors pas mis en évidence et les résultats plus probants.

Ces conclusions rejoignent dans une certaine mesure celles de Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller dans leur tentative de proposer une aide efficace à des apprentis lecteurs en difficulté (Garcia et Oller, 2015). Leur ouvrage ne s'en tient certes pas là. Il intéresse également notre recherche lorsque les deux sociologues décrivent la genèse des pratiques pédagogiques et l'interaction entre celles-ci et le caractère sociologiquement typé de l'échec scolaire. Il apporte également un éclairage sur les processus de médicalisation et de psychologisation de la difficulté à l'école qui a en quelque sorte dépossédé les enseignants de leur rôle dans la gestion des difficultés d'apprentissage, en leur proposant des explications et des procédures de remédiations externalisées.

Mais surtout, Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller mènent une expérimentation in situ, imaginant un dispositif original d'apprentissage plus égalitaire de la lecture, étayé par des observations et entretiens préalables. Il repose sur quatre dominantes : un travail de prévention, composé d'une première familiarisation avec le principe du double codage, le recours à un enseignement dit "explicite". Ces résultats rejoignent les conclusions de Steve Bissonnette, Mario Richard et Clermont Gauthier (2005) qui se sont également interrogés sur les pratiques pédagogiques efficaces face à un public scolaire moins favorisé au cours d'une méta-analyse de recherches qualitatives sur ce sujet (Bissonnette, Richard, Gauthier, 2005). Eux-aussi constatent l'effet des pratiques explicites sur les élèves en difficulté ainsi que sur l'ensemble de leurs camarades.

Au cours de leur recherche action, Garcia et Oller s'appuient sur un manuel excluant l'utilisation des "mots-outils", privilégiant la lecture à voix haute et les mots accessibles par voie indirecte, un travail de partenariat avec les parents incités à proposer un entraînement dans les périodes extrascolaires et des ateliers de renforcement nécessitant l'intervention d'adultes en plus des seuls maîtres des classes. Ces derniers peuvent s'apparenter aux activités de remédiations proposées dans le cadre des PPRE et de la pédagogie différenciée, voire aux aides proposées par les maîtres E des RASED, dans la mesure où elles s'adressent aux élèves en difficulté. Simplement, la méthodologie prévoit ici un entraînement au déchiffrage et à l'encodage sans pédagogie de détour, médiation ludique ni prise en charge psychoaffective de la difficulté. Le parti pris d'une concentration exclusive de l'aide en lecture sur l'aspect "technique", peut selon certains se faire au détriment de la recherche du sens, comme l'affirme notamment Roland Goigoux (2015). Néanmoins, l'organisation choisie semble efficace. Il n'y a aucune tentative de différenciation ou de mise à l'écart, les élèves travaillent sur des supports et avec des objectifs identiques à ceux de leurs pairs... Cette procédure a

produit de bons résultats sur l'ensemble des classes tout en contribuant à réduire les différences et les inégalités sociales de réussites, mais nécessite un renforcement de l'équipe pédagogique et des taux d'encadrement.

3.4 Des dispositifs extra scolaires pour gommer les différences de réussite

Une étude qualitative a été réalisée pour comprendre les raisons de l'efficacité décevante de l'accompagnement à la scolarité. Séverine Kakpo et Julien Netter (2013) ont ainsi observé in situ un dispositif d'aide aux devoirs de la périphérie parisienne pendant six mois, en présence passive, renforcée par des enregistrements des échanges, des photographies et des analyses de contenu, des vidéos des séances.

Ce dispositif était doté de moyens importants et encadré par un personnel qualifié (les enseignants de l'école). Malgré cela, les enquêteurs ont relevé un certain nombre de dysfonctionnements susceptibles d'en contrarier les effets positifs. Nous citerons : une quantité de devoirs irrégulière, des tâches morcelées sans lien les unes avec les autres, des contraintes organisationnelles lourdes, et des contenus parfois mal sélectionnés, aux consignes ou contenus trop peu explicites faisant référence à des notions insuffisamment maîtrisées pour permettre un travail en autonomie...

Séverine Kakpo et Julien Netter identifient alors "trois grands types de « boucles » susceptibles de produire des effets diamétralement opposés" (p. 68). La première boucle est "vertueuse". Elle permet un "*travail pour l'école, dans l'école, avec les maîtres de l'école mais en dehors du temps de l'école*" renvoyant à des pratiques et notions de la classe, une activité réelle de l'élève renforcée par des enseignants à leur disposition. On peut donc en attendre une plus value scolaire. Mais la "fausse boucle" laisse penser que l'activité sera efficace, masquant des tâches dont l'enjeu pédagogique est indistinct, ou reposant sur des processus de bas niveau. La troisième "boucle" est "contre-productive" car les notions et enjeux des apprentissages n'ont pas été correctement assimilés par les élèves, insuffisamment autonomes pour accomplir les tâches prescrites, si bien que les intervenants doivent reprendre l'enseignement. Ne parvenant pas à mettre en jeu des interventions permettant un réel réapprentissage dans ce cadre alors peu adapté, ils adoptent "*des pratiques d'évitement des*

situations d'enseignement". Les élèves retrouvent alors les difficultés qu'ils ont en classe. Dès lors, *"plutôt qu'un dispositif de lutte contre l'échec scolaire, l'étude nous apparaît surtout à ce jour comme une caisse de résonance voire d'amplification des difficultés non résolues au sein de la classe"*.

Les auteurs rappellent donc que les activités péri-scolaires ne peuvent être pensées comme indépendantes de la classe et que pour fonctionner, école, devoirs, étude et aide aux devoirs doivent être construits comme un tout cohérent. Se contenter de pallier d'éventuelles difficultés familiales d'encadrement du travail à la maison n'est donc pas suffisant pour résorber les différences de réussite et lutter contre l'échec scolaire. Ainsi, dans la mesure où les travaux de Glasman, Besson, Rayou et Kakpo auxquels ils font référence (Glasman, Besson, 2004 ; Rayou, 2009 ; Kakpo & Rayou, 2010 ; Kakpo, 2012) ont montré que *"l'externalisation du travail personnel des élèves contribue à la production et à l'accentuation des inégalités sociales de réussite scolaire"*, Séverine Kakpo et Julien Netter concluent que *"la ré-internalisation des devoirs, même lorsqu'elle permet de les placer sous la responsabilité des enseignants, n'est pas en soi un gage de réduction de l'échec scolaire"*. Ils se questionnent alors en ces termes : *"On peut en revanche se demander si les dispositifs de ce genre ne constituent pas pour l'institution scolaire un moyen contemporain privilégié de se dédouaner de la responsabilité de l'échec scolaire et de la faire endosser aux élèves et à leur famille"* (p. 69).

Conclusion

Nous n'avons, dans notre revue de littérature, que peu exploité les travaux internationaux. Ce choix est justifié par notre sujet d'étude, circonscrit au système français. Il convient malgré tout de noter que d'autres recherches existent, dont la lecture nous a parfois permis d'orienter nos recherches. Parmi elles, mentionnons simplement deux méta-analyses qui confortent l'idée qu'il est difficile d'adopter une position consensuelle lorsque l'on entend évaluer les dispositifs d'aide, et qui sensibilisent à la nécessité de considérer l'attrition et la compensation des effets dans l'interprétation des résultats.

La première est l'œuvre de Batya Elbaum, Sharon Vaughn, Marie Tejero Hughes et Sally Watson Moody (Elbaum et al., 2000). Elle décrit les résultats positifs, d'une ampleur plutôt intéressante, des mesures d'aides lorsque l'on compare l'évolution des élèves concernés à celle des groupes témoins. Les auteurs ne constatent pas de réelle différences entre les modalités d'intervention (petits groupes ou tête à tête). Mais ils soulignent la divergence des résultats selon les études et les programmes d'intervention, ainsi que la difficulté d'appréhender l'effet des différentes variables, notamment contextuelles. Ils insistent aussi sur les biais d'investigation et notamment sur la disparition d'une partie des sujets en cours d'enquête, qui pourrait concerner plus particulièrement ceux qui obtiennent de moins bons résultats. Cette "attrition pernicieuse" ("pernicious form of participant attrition", p. 616) pourrait conduire à une surestimation des effets.

La seconde étude, également américaine, est délivrée par Patricia A. Lauer, Motoko Akiba, Stephanie B. Wilkerson, Helen S. Apthorp, David Snow et Mya L. Martin-Glenn (Lauer et al., 2006). Cette équipe a analysé différents travaux destinés à évaluer l'effet des out-of-school-time-programs, visant à améliorer les résultats des élèves "à risque" en lecture et en mathématiques. Les conclusions indiquent également une relative inconstance des résultats, mais aussi l'existence possible d'effets positifs, surtout quand les programmes considèrent l'enfant individuellement, dans toute sa complexité, et comportent un nombre minimum d'heures de prise en charge. Les auteurs font l'hypothèse que lorsque les conclusions sont contraires, l'apparence d'inefficacité est due à l'agrégation d'interventions dont les effets se contrarient.

Ces deux études se contredisent parfois pour ce qui concerne l'ampleur des différences et l'effet de la modalité "one-to-one". Mais dans les deux cas, on constate une certaine variabilité des résultats.

Si l'on se concentre sur les études françaises, cette revue de travaux d'évaluation des dispositifs de lutte contre la difficulté scolaire laisse poindre une certaine perplexité.

En premier lieu, alors même que les difficultés de notre système éducatif et ses répercussions sur le budget de la nation prennent une part importante dans le débat public, nous avons été surpris de ne pas trouver davantage d'études sur le sujet et de constater que les auteurs consultés regrettaient presque unanimement ce dernier point. Plusieurs dispositifs, dont certains sont communément décriés, n'ont jamais ou à peine été évalués. D'autres ont disparus sans que l'on sache s'ils avaient été utiles, quelles étaient leurs forces et faiblesses, ou ont été réformés à la lumière de conceptions politiques ou philosophiques sans que des chercheurs en Sciences de l'éducation n'aient été consultés. A l'heure où nous rédigeons, nous nous rendons compte, non sans amertume, que certains dispositifs présents dans notre étude n'ont plus d'existence officielle. Leur évaluation pourra peut-être apporter quelques enseignements au bénéfice de leurs successeurs. Mais en ces temps de budget contraint et de réforme du système, la succession impressionnante de dispositifs ainsi que leur apparente absence de résultats, pourraient entraîner une diminution des moyens alloués au profit d'un traitement de la difficulté intégré dans les classes. Plus que jamais, il importe donc de permettre, par la recherche, une compréhension objectivée des phénomènes pour faciliter la prise de décisions éclairées.

Autre sujet de perplexité, les résultats des enquêtes considérées s'avèrent contrastés et leurs conclusions parfois contradictoires. La classification par méthodologies d'investigation modère pourtant cette variabilité. A l'intérieur de chaque "famille" de travaux en effet, les résultats sont moins discordants.

Les études dites "externes", menées à grande échelle, proposent les conclusions les plus sévères. Elles concordent de la sorte avec les données internationales qui montrent, depuis le début du nouveau millénaire, que la France recule régulièrement dans les comparaisons, que ce soit en termes d'efficacité ou d'équité. Il est logique au demeurant, que les investigations les plus larges sur des populations les plus proches et représentatives de celle des élèves français, aient des conclusions convergentes. Plus inattendue, est la critique

de la ventilation des élèves dans les dispositifs. Concernant l'impact des mesures de remédiation mises en œuvre, ces études laissent parfois entrevoir une lueur d'espoir dans la mesure où, sans pouvoir les caractériser précisément du fait des méthodes utilisées, elles indiquent une certaine variabilité des résultats en fonction des structures, de leur localisation, ou des choix d'intervention opérés. Les difficultés d'opérationnalisation sont néanmoins réelles. Comment caractériser les mesures mises en place, les stratégies sélectionnées, les choix opérés dans le cadre d'une législation souvent imprécise ? Nous touchons là aux limites, souvent mentionnées par leurs auteurs dans leurs conclusions, de ces différents travaux.

C'est alors que les enquêtes diligentées par l'institution deviennent intéressantes. Elles sont davantage fonctionnelles, ayant pour objet la vérification du respect des prescriptions, du bon fonctionnement, la caractérisation des obstacles ou des améliorations à apporter. La rédaction de rapports repose sur des enquêtes réalisées auprès des acteurs des différents niveaux hiérarchiques, parfois combinées à des méta-analyses des travaux existants. Les difficultés de pilotage sont régulièrement évoquées et peuvent expliquer les biais de sélection mis à jour dans les études externes. Malheureusement, la rigueur scientifique de ces différents rapports n'est pas homogène, certains reposant sur l'expertise de scientifiques, d'autres sur le travail de hauts fonctionnaires ou de parlementaires dont l'engagement professionnel peut faire craindre une certaine partialité. Ainsi, les opinions relevées traduisent parfois des interrogations ou des jugements pertinents, sans que l'on sache dans quelle mesure ils sont ou non représentatifs de ceux de la majorité des acteurs.

Nous avons alors jugé pertinent, de compléter cette revue par des enquêtes qualitatives, réalisées *in vivo*, interrogeant les pratiques dans leur complexité et leurs différences. A partir du suivi longitudinal de petites cohortes ou d'observations reposant sur des grilles d'analyse fines, il devient possible de mieux saisir la complexité du système, de comprendre d'apparents dysfonctionnements ou de mettre à jour quelques pratiques efficaces au sein de systèmes qui le sont moins. Cela permet aussi de caractériser des spécificités locales, parfois redondantes et néanmoins invisibles à grande échelle. Sont ainsi dévoilés des effets d'interaction, de colinéarité, des facteurs dont les impacts se contrarient, de façon plus pragmatique qu'à partir de l'utilisation des techniques statistiques. Par exemple, les défauts de cohérence entre le besoin de l'élève et la nature de la demande dénoncés par les précédentes

recherches, sont au moins partiellement expliqués par les conditions concrètes de fonctionnement des dispositifs, tandis que l'intérêt parfois mal perçu par les professionnels de terrain, de certaines formes d'aides, est mis à jour. Sur d'autres points, comme l'impact de l'aide aux devoirs, les conclusions des études opérationnelles convergent avec les précédentes. De même, les travaux de recherche sont unanimes, et confortent l'idée avancée dans le précédent chapitre, d'un défaut de coordination entre une multitude de dispositifs de remédiation, "empilés" sans cohérence apparente. Ces dispositifs apparaissent, disparaissent, sont réformés, modifiés, renommés... Ce défaut d'articulation n'affecte pas que les dispositifs de lutte contre la difficulté scolaire, mais concerne aussi leur intégration dans le système scolaire dans son ensemble.

Dans bien des cas cependant, la diversité des résultats obtenus montre l'intérêt de recherches complémentaires, objet de notre travail sur le terrain.

CONCLUSION de la première partie : élaboration des hypothèses

1. Discussion des travaux

Au cours de cette première partie, nous avons tout d'abord considéré, selon une perspective historique, l'émergence de la difficulté scolaire et le passage de tentatives individuelles de remédiation à la construction d'un système protéiforme de lutte contre l'échec scolaire. La découverte des dispositifs, à travers la lecture des textes régissant leur organisation, nous a permis de découvrir un système particulièrement complexe composé d'éléments parfois simplement juxtaposés, souvent peu connectés. L'étude de l'existant relatif à leur fonctionnement interroge et semble parfois remettre en cause son efficacité et sa cohérence. Si elle génère bien des questions, elle va nous permettre de construire ce qui nous semble être un plan d'enquête pertinent.

En nous appuyant sur les précédentes recherches concernant notre sujet de thèse, nous ferons en sorte que notre enquête utilise des techniques d'investigation de différents niveaux. Il s'agira de recourir à l'objectivité d'une approche quantitative se composant avec des méthodes davantage qualitatives, elles-mêmes susceptibles d'éclairer la construction des indicateurs et leur interprétation. Nous pensons, comme Bruno Suchaut (2008), que *"l'évaluation réalisée à des niveaux d'observation différents, du macro au micro, peut faire émerger les vraies questions auxquelles notre système est confronté aujourd'hui et fournir des réponses partielles"* (p. 102). C'est ainsi qu'une analyse multivariée des progressions des élèves pourra côtoyer une analyse de contenu de la description par les enseignants des situations d'enfants ou l'observation du fonctionnement des différents dispositifs.

A travers ce travail, nous espérons répondre aux interrogations suscitées par l'analyse historique, la catégorisation des dispositifs et les évaluations que nous avons relevées dans notre état de l'art. Nous les avons formulées sous forme d'hypothèses. Regroupées en quatre parties, elles ont respectivement pour objet :

- la description et la compréhension des déterminants de la difficulté scolaire,
- l'organisation et le fonctionnement des dispositifs, caractérisés notamment par les critères de sélection des élèves,
- leurs effets sur les performances scolaires,
- l'évaluation de leur efficacité, notamment sur les apprentissages des élèves.

Nous espérons ainsi apporter des éléments de réponse à notre question initiale :
L'école dispose-t-elle de moyens appropriés pour favoriser la réussite de ses élèves les plus fragiles ?

2. Hypothèses

Conformément aux résultats de la littérature relative à la sociologie de l'école (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009, 2012), nous nous attendons à observer des différences de réussite entre élèves liées à leurs caractéristiques personnelles et socio-familiales ainsi qu'à celles de leur contexte d'apprentissage.

Subséquentement, que ce soit directement ou par le truchement des résultats scolaires, leur influence devrait avoir des répercussions sur la ventilation des écoliers dans les dispositifs d'aide. A ces différences, ces derniers ajouteront peut-être leurs propres critères de recrutement.

Mais la problématique essentielle de notre travail concerne l'effet de ces dispositifs. Nous nous attendons à ces qu'ils produisent des différences de résultats scolaires tant en fin de cycle 2 qu'en fin de cycle 3.

Sans doute leur efficacité dépendra-t-elle de leurs caractéristiques et de celles des apprenants. Il sera donc intéressant de déterminer auprès de quels enfants et dans quelles conditions les aides ont le plus d'effet.

2.1 Les déterminants de la réussite scolaire

Connaître les facteurs de réussite scolaire n'est pas l'objectif premier de notre travail, le sujet ayant déjà largement été exploré. Les effets et l'ampleur de certains facteurs restent toutefois sujets à controverse. Il nous faut donc vérifier que les variables explicatives des différences de performance habituellement prises en compte opèrent aussi dans notre échantillon pour pouvoir ensuite les prendre en compte et les contrôler dans nos modèles explicatifs. Ceci revient à tester les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les caractéristiques personnelles des élèves exercent un effet sur leur réussite scolaire.

Hyp. 1.1 : Le genre exerce un effet sur les résultats scolaires (à l'avantage des filles en français et des garçons en mathématiques).

Hyp. 1.2 : L'âge exerce un effet sur les résultats scolaires.

Hyp. 1.3 : Le "bien-être à l'école" favorise la réussite scolaire.

Hyp. 1.4 : L' "estime de soi scolaire" favorise la réussite scolaire.

Hyp. 1.5 : La motivation favorise la réussite scolaire.

Hyp. 1.6 : L'attention favorise la réussite scolaire.

Hypothèse 2 : Les caractéristiques socio-familiales des élèves exercent un effet sur leur réussite scolaire.

Hyp. 2.1 : La classe socio-professionnelle des parents exerce un effet sur la réussite scolaire de leurs enfants (les élèves d'origine défavorisée réussissent moins bien).

Hyp. 2.2 : La taille de la fratrie exerce un effet sur la réussite scolaire.

Hyp. 2.3 : L'encadrement de la pratique des devoirs par les parents favorise les résultats scolaires.

Hypothèse 3 : L'environnement scolaire des élèves exerce un effet sur leur réussite.

Hyp. 3.1 : Les caractéristiques d'une école donnée exercent un effet sur les résultats des élèves.

Hyp. 3.2 : Les caractéristiques d'une classe donnée exercent un effet sur les résultats des élèves.

Hyp. 3.3 : Les caractéristiques des enseignants et de leurs pratiques exercent un effet sur les résultats des élèves.

2.2 Évaluation des critères de sélection des élèves

En principe, les aides devraient être proposées aux élèves en fonction de leurs besoins. Cependant, considérant le caractère protéiforme de la difficulté scolaire, nous nous attendons à ce que le recrutement s'adapte aux caractéristiques des élèves, de leur environnement, aux difficultés rencontrées, et dépende des spécificités des différents dispositifs. Nous pouvons donc formuler plusieurs conjectures :

Hypothèse 4 : Les caractéristiques personnelles influencent la probabilité de bénéficier d'une aide.

Hyp. 4.1 : Le niveau de réussite des élèves influence leur probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves moins performants sont sur-représentés).

Hyp. 4.2 : La classe socio-professionnelle des parents influence la probabilité qu'ont leurs enfants de bénéficier d'une aide (les élèves d'origine défavorisée sont sur-représentés).

Hyp. 4.3 : Un élève se verra plus probablement proposer une aide si son frère ou sa sœur en a déjà bénéficié précédemment.

Hyp. 4.4 : Le genre influence la probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves d'origine défavorisée sont sur-représentés).

Hyp. 4.5 : L'âge influence la probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves plus jeunes sont sur-représentés).

Hypothèse 5 : L'environnement scolaire influence la probabilité de bénéficier d'une aide.

Hyp. 5.1 : Le niveau de scolarisation influence la probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves sont plus probablement suivis en début de scolarité élémentaire).

Hyp. 5.2 : L'école influence la probabilité de bénéficier d'une aide.

Hyp. 5.3 : La taille de l'école influence la probabilité de bénéficier d'une aide.

Hyp. 5.4 : Le taux de difficulté dans l'école influence la probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves plus faibles sont sur-représentés).

Hyp. 5.5 : Les grandes difficultés d'apprentissage accroissent considérablement la probabilité d'être aidé.

Hypothèse 6 : Les caractéristiques des dispositifs d'aide (scolaire, spécialisé en milieu scolaire ou extrascolaire) exercent un effet sur la probabilité de bénéficier d'une aide (plus les dispositifs s'éloignent de l'école, plus les élèves recrutés sont en difficulté).

Hypothèse 7 : Le cumul des aides dépend des caractéristiques du parcours antérieur des élèves.

Hyp. 7.1 : Le cumul des aides dépend de la présence d'aides spécialisées déjà engagées en amont (les élèves en ayant bénéficié sont sur-représentés).

Hyp. 7.2 : Le cumul des aides est un complément des dispositifs proposés par les maîtres de la classe ou de l'école.

Hyp. 7.3 : Le cumul des aides dépend du niveau de difficulté des élèves (les élèves les plus en difficulté sont sur-représentés).

Hyp. 7.4 : Le cumul des aides dépend des niveaux au cours desquels les aides proposées antérieurement dans la scolarité ont été proposées (les élèves déjà aidés en début de scolarité (cycle 1 et 2) sont sur-représentés).

2.3 Les effets des aides sur les performances scolaires

Les élèves sont aidés parce qu'ils éprouvent des difficultés face aux apprentissages, ce qui impacte leur progression et leur niveau de maîtrise des connaissances. Ce dernier devrait donc probablement se différencier de celui de leurs camarades. C'est pourquoi nous testerons les assertions suivantes :

2.3.1 Effet sur les performances scolaires en fin de cycle II :

Hypothèse 8 : Les élèves bénéficiaires d'une aide sont moins performants que leurs camarades à l'issue du CE1.

2.3.2 Effet sur les performances scolaires en fin de cycle III :

Hypothèse 9 : Les élèves bénéficiaires d'une aide sont moins performants que leurs camarades à l'issue du CM2.

2.4 Évaluation de l'efficacité des aides au cours du cycle III

Malgré tout, les mesures proposées devraient contribuer à combler pour partie les écarts constatés ou tout au moins, à en contenir l'ampleur. Mais leur efficacité varie vraisemblablement en fonction des caractéristiques des dispositifs et des élèves.

Hypothèse 10 : Entre le début et la fin du cycle III, l'écart de performances entre les élèves aidés et leurs camarades se réduit.

Hypothèse 11 : Les caractéristiques des dispositifs d'aide (scolaires, spécialisés en milieu scolaire, extra-scolaires) ont un effet sur leur efficacité.

Hyp. 11.1 : Le caractère scolaire ou extra-scolaire de l'aide a un effet sur l'efficacité.

Hyp. 11.2 : Le caractère spécialisé de l'aide a un effet sur l'efficacité.

Hyp. 11.3 : Le domaine d'intervention (pédagogie, psychologie, rééducation) des aidants a un effet sur l'efficacité.

Hyp. 11.4 : Les modalités des interventions ont un effet sur l'efficacité.

Hypothèse 12 : l'efficacité des aides est liée aux caractéristiques des élèves et de leurs difficultés.

DEUXIEME PARTIE

* * * * *

DEMARCHES METHODOLOGIQUES

**Comment observer le fonctionnement
et l'efficacité des dispositifs d'aide ?**

* * * * *

INTRODUCTION

Vérifier nos différentes hypothèses, pour répondre aux multiples interrogations énoncées dans la partie précédente, fut donc l'objet de notre travail de terrain. Il consistait à confronter le résultat des analyses théoriques à l'épreuve des faits. Ce processus est ainsi résumé par Pascal Bressoux dans l'ouvrage méthodologique qu'il a consacré à ce sujet et qui nous a tant servi au cours de ce travail :

"De la théorie, on déduit un modèle qu'on va confronter aux données empiriques"
(Bressoux, 2008).

Pour approcher les déterminants de la réussite et les facteurs explicatifs de l'effet des mesures engagées dans la lutte contre la difficulté scolaire, il nous fallait disposer d'indicateurs déictiques permettant à la fois d'évaluer l'efficacité du système et des dispositifs d'aide et de modéliser les facteurs de variation de cette efficacité.

Quant à l'étude du fonctionnement des dispositifs, elle s'est davantage faite sur le plan de la cohérence des prises en charge, intégrant les facteurs de variation précédents pour juger de leur implication sur le recrutement des élèves.

Ainsi, l'opérationnalisation nécessitait la constitution de deux familles de variables : les variables dépendantes, ou variables cibles étaient constituées d'un indicateur de performance ou de prise en charge dont on devait expliquer la fluctuation en fonction des variables indépendantes ou variables explicatives parfois encore appelées "régresseurs" dans les analyses statistiques.

Ceci fait, il nous restait à passer de l'opérationnalisation à la modélisation statistique. En effet, pour rendre compte de la réalité, à défaut de pouvoir construire une situation expérimentale dont la pureté permettrait l'élimination des variables parasites, il nous fallait mettre à jour ces dernières et choisir les plus influentes. Ceci permettait de mieux les contrôler et déterminer, en utilisant les observations effectuées auprès de notre population d'enquête, les rôles, liens et interactions existant entre des facteurs étudiés.

CHAPITRE 1. LE RECUEIL DES DONNÉES

INTRODUCTION

L'élaboration d'un plan d'enquête constitue la face dite d'opérationnalisation de notre étude. Elle est destinée à permettre la mise à l'épreuve du terrain de nos hypothèses. Ceci nécessite de disposer d'une part d'indicateurs de la performance des sujets, et d'autre part des caractéristiques de notre population et des dispositifs étudiés. Pour cela, il nous a fallu construire différents outils, nous confronter à notre population d'enquête, recueillir des données à analyser ensuite. C'est cette méthodologie que nous vous présentons dans ce présent chapitre.

1. Les indicateurs

On a coutume de distinguer deux types de variables : les variables dépendantes et les variables indépendantes. Les premières ont un rôle métrique dans l'observation du phénomène observé. Elles constituent l'indicateur des variations permettant d'en mesurer la fluctuation en termes quantitatifs ou qualitatifs. Elles "dépendent" donc des secondes. Celles-ci représentent les facteurs de ces variations. Elles sont "manipulées" ou contrôlées par l'expérimentateur afin, de mieux comprendre les causes des différences observées dans la réalité.

1.1. Les variables dépendantes (VD)

L'efficacité des dispositifs de lutte contre la difficulté scolaire peut être approchée à l'aune de plusieurs indicateurs d'efficacité. Dans cette recherche, nous avons, pour l'essentiel, considéré les résultats scolaires et leur évolution au cours du troisième cycle d'apprentissages. Ces mesures relevaient d'échelles d'intervalles et constituaient de ce fait des variables quantitatives. Elles permettaient également de recouvrir la réussite des élèves. Ce choix était largement réducteur, l'école ayant des objectifs éducatifs plus vastes, comportant par exemple

la socialisation, le comportement, l'ouverture sur le monde, l'autonomie... Même sur le plan strictement académique, nous n'avons presque essentiellement tenu compte que des apprentissages dans deux disciplines qui, bien que corrélés aux autres apprentissages et révélateurs du niveau général, sont loin de constituer la totalité des programmes de niveau primaire.

Cet indicateur a donc nécessité l'évaluation des performances juste avant l'entrée puis en fin du troisième cycle primaire, les résultats permettant de mesurer une progression, ainsi qu'un recueil des représentations des élèves. Afin de compléter cette analyse, nous avons aussi tenu compte de leur jugement quant à l'utilité des aides et construit une variable composite, également quantitative, mesurant l'estime de soi.

L'étude du fonctionnement des dispositifs relevait davantage de statistiques descriptives. Nous avons néanmoins aussi eu recours à la modélisation. La variable explicative était alors qualitative, puisque nous mesurons l'éligibilité des élèves.

1.2. Les variables indépendantes (VI)

Tantôt variables explicatives, tantôt variables de contrôle, prenant souvent alternativement l'un et l'autre rôle, les variables indépendantes étaient de différentes natures :

- Une première catégorie était constituée des caractéristiques des sujets et de leur environnement : identitaires, sociodémographiques et familiales, contextuelles. Ces variables, souvent nominales, étaient parfois parfaitement objectives (sexe, mois de naissance, mais relevaient parfois aussi de catégorisations (comme, par exemple, la profession des parents).
- La seconde comprenait les représentations des élèves sur leur scolarité. Cette fois, nous avons travaillé sur un plan subjectif, en utilisant souvent les techniques de recueil d'opinions (échelles d'attitude, questionnaires d'opinions...).

- La troisième reprenait les caractéristiques des aides entreprises et les spécificités des élèves pris en charge. Les différents types de variables étaient alors utilisés : mesures des performances, déclarations des acteurs,
- Parfois, enfin, certaines variables dépendantes devenaient explicatives, à d'autres moments de la recherche, lors de la vérification d'autres hypothèses. Il en allait ainsi pour les résultats scolaires ou bien sûr l'éligibilité dans les dispositifs.

Pour obtenir ces données, nous avons donc utilisé différentes méthodes de recueil d'informations que nous allons détailler ci-après.

2. Le recueil des données

Plusieurs outils ont été utilisés pour recueillir ces différents indicateurs. Quand ils permettaient de décrire les enfants, ils ont été appréhendés directement dans les classes à travers l'administration d'un questionnaire. Ceux qui visaient à comprendre le fonctionnement des dispositifs ont fait l'objet d'une analyse des contenus, tandis que le niveau scolaire des élèves était mesuré à l'aide de deux séries d'évaluations.

2.1 La connaissance des élèves et des dispositifs

Tandis que nous avons visité et rencontré les professionnels d'au moins un des différents dispositifs étudiés, lors de la constitution de notre échantillon, nous nous sommes entretenus avec quelques inspecteurs de l'Éducation nationale qui nous ont décrit leur circonscription et leurs écoles et nous ont permis de mener nos investigations. Nous avons également pu échanger avec les enseignants des classes avant de débiter les évaluations. Mais la source principale de renseignements sur les sujets de notre étude émanait des élèves eux-mêmes.

2.1.1. Le questionnaire

Les caractéristiques des élèves ont été recueillies par interrogation directe. Celle-ci s'est faite par questionnaire¹¹⁰. Élaboré en fonction des résultats de l'état de l'art présenté en première partie et des hypothèses formulées, son objectif était la collecte personnelle de données de différentes natures :

- des données sociodémographiques (identité sexe, date de naissance) et familiales (fratrie, profession des parents...),
- les caractéristiques de la classe (taille, composition, répartition entre sexes) et des enseignants,

¹¹⁰ On retrouvera un exemplaire de celui-ci en annexe.

- la connaissance des parcours scolaires : redoublements, aides actuelles et antérieures (nature, date, durée, cadre...),

Ont aussi été recueillies :

- les représentations concernant la scolarité : niveau et résultats, satisfactions, difficultés, craintes, besoin d'aide, attitude, appétence, intérêt, motivation...
- les appréciations relatives aux disciplines, aux performances, à l'efficacité des aides, à l'environnement scolaire, aux qualités des relations avec les pairs, à la vie et l'ambiance en classe, au chahut, à l'école, etc.,
- les perspectives et l'évolution du parcours tels que l'imaginaient les élèves : redoublements futurs éventuels, vie au collège...

Nous avons essayé de respecter les méthodes consacrées par la littérature en matière d'enquête par questionnaire (Voir Malhotra., Decaudin. et Bouguerra, 2011) en alternant les types d'interrogation :

- questions fermées, ouvertes, semi ouvertes,
- réponses libres, utilisant une échelle de type "Likert" en cinq points, permettant au répondant d'adopter une position neutre, à choix multiples, dichotomiques... Dans ce dernier cas, les questions appelant une réponse positive, versus négative, ont été formulées de tel sorte que l'orientation diverge : "oui" ne devait pas toujours correspondre à un point de vue et "non" à la représentation opposée.
- variation dans la présentation des énoncés (qui peut être littérale, sous forme de tableau, de cases à cocher...),
- alternance entre les types de questions, mais regroupement des sujets abordés,
- questions de "contrôle" et questions redondantes afin de pouvoir vérifier la validité de réponses et construire des indicateurs composites (échelles dites "additives"),
- présentation du questionnaire par la lecture commentée d'une introduction reproduite en entête précisant les enjeux de l'enquête, valorisant la parole des

élèves en affirmant notre volonté de tenir compte de leur avis en tant que premiers intéressés par la problématique.

L'élaboration du questionnaire s'est faite en plusieurs phases. Le choix des modalités d'interrogation, la formulation des questions et leur présentation a donné lieu à une première ébauche, relue par plusieurs enseignants, corrigée en fonction de leurs remarques et présentée pour un premier test à quelques enfants dont le niveau scolaire variait. Pour plus de diversité, en effet, participaient à ce pré-test des élèves d'autres niveaux scolaires, du CM1 à la 6°. Nous entendions ainsi obtenir une plage plus large en termes d'acquisitions scolaires et mettre à jour davantage de difficultés lors de l'administration. Ceci a permis diverses corrections et une seconde ébauche, à nouveau testée auprès de deux classes. D'autres difficultés qui n'étaient pas apparues préalablement, essentiellement liées à la présentation, ont nécessité l'élaboration d'une dernière version, proposée en pré-test à une dernière classe, et qui s'est avérée être plus satisfaisante. Elle a pu être conservée en l'état, nonobstant quelques petites retouches mineures.

La saisie des données s'est faite sur tableur, de façon "armée", c'est à dire à l'aide d'une grille de codage. Nous entendions ainsi, bien que cette tâche ait été menée par la même personne, éviter tout biais d'interprétation. Cette grille a été élaborée au cours des phases de test, et les clés de codage conservées pour tous les protocoles recueillis.

2.1.2. *Les modalités d'administration*

Chaque élève s'est vu remettre un exemplaire du questionnaire. Il l'a renseigné de façon anonyme tout en pouvant compter sur le renfort des enseignants et de l'examineur lorsque le besoin s'en faisait sentir : il n'est pas toujours aisé pour un enfant de dix ou onze ans d'indiquer par exemple la profession de ses deux parents, ni même parfois de répondre correctement aux multiples items d'un questionnaire si conséquent. Ainsi, l'administration s'est faite à l'école, dans un cadre collectif, les questions étant traitées une à une et expliquées lorsque le besoin s'en faisait sentir.

Ce travail nous a permis de recueillir les données personnelles et environnementales. Enfin, dans la mesure du possible, et uniquement pour les élèves en difficulté, nous avons pu

croiser ces données avec celles contenues dans les demandes d'aides adressées par les enseignants à leurs partenaires des réseaux.

La comparaison entre les renseignements recueillis grâce aux différentes sources nous a permis de corriger et de préciser les informations, à des fins de vérification, mais aussi pour mesurer l'écart entre les perceptions des uns et des autres.

Nous avons choisi de privilégier la fiabilité des informations plutôt que la quantité en offrant aux enfants la possibilité de ne pas répondre aux questions qu'ils trouvaient gênantes, en les rassurant quant à la non considération de la formulation et de l'orthographe et sur le caractère anonyme du traitement des résultats. Un identifiant remplaçait leur identité. De fait, la plupart du temps, ils ont "joué le jeu" et répondu avec sérieux aux différentes questions. Nous avons malgré tout rencontré quelques non-réponses parfois délicates à traiter lors de l'exploitation du questionnaire.

2.1.3. *Les demandes d'aide*

Contrairement au questionnaire, nous n'avons pas conçu les formulaires. Nous les avons simplement recueillis, parfois auprès des écoles, d'autres fois auprès des réseaux d'aide. Il nous a alors fallu, dans un premier temps, les "anonymer" en utilisant les mêmes identifiants que pour les autres sources de données. Ces documents n'ayant pas été renseignés pour l'enquête, puisque nous avons travaillé à partir de l'existant, il s'agissait de données de "seconde main". Malgré cela, si différents types de demandes nous sont parvenues, toutes comportaient peu ou prou les mêmes rubriques :

- une partie décrivant la situation administrative de l'élève et les actions d'aides et de soutien déjà engagées dans le cadre de la classe ou auprès d'autres partenaires durant l'année en cours et les exercices précédents,
- une autre précisant les difficultés et réussites de l'enfant,
- souvent une dernière dans laquelle l'enseignant pouvait préciser ses attentes ou ses difficultés.

Nous avons donc eu recours à l'analyse de contenu, et plus précisément à l'Analyse des Données Textuelles (A.D.T.) pour exploiter ce corpus. En l'état, le traitement de ces informations nous paraissait complexe. C'est pourquoi nous avons choisi de l'effectuer selon

la méthode constituant, pour Laurence Bardin (2013), la plus ancienne et la plus utilisée (p. 202) : "*l'analyse par catégories*". Cela nous a conduit à considérer ces écrits en utilisant les techniques de classification habituelles ainsi décrite par Bernard Fallery et Florence Rodhain¹¹¹ : "Une analyse de contenu « classique » consiste à lire un corpus, fragment par fragment, pour en définir le contenu en le codant selon des catégories qui peuvent être *construites et améliorées au cours de la lecture (c'est une approche constructiviste [...]) les significations des textes sont catégorisées selon le modèle qui guide le chercheur, c'est la fameuse « grille d'analyse »*". Nous avons donc respecté les quatre étapes suivantes :

- "Codage ouvert". Il s'agit d'un relevé des termes utilisés au cours de la lecture dans un premier échantillon,
- Catégorisation. Elle correspond à la classification par catégories et sous catégories des "unités lexicales ou sémantiques", par appariement des termes synonymes ou équivalents. On obtient ainsi une première version de la nomenclature.
- Mise à l'épreuve de cette première nomenclature auprès d'un second échantillon (pré-test),
- Création d'une liste de données non classifiées et constitution de nouvelles catégories et sous catégories.

Nous avons ensuite répertorié les différents motifs exprimés pour chaque demande. Au cours de ce fastidieux travail de relevé d'informations, nous avons, conformément aux méthodologies évoquées plus haut, systématiquement ajouté les nouveaux termes aux listes hiérarchisées afin que chaque occurrence soit traitée de la même façon. Le lecteur retrouvera en page suivante la nomenclature ainsi réalisée. Par précaution supplémentaire, cette fois encore, la même personne a effectué manuellement, parfois en binôme, la saisie des données.

Nous avons d'autre part relevé, vérifié et ajouté les renseignements disponibles en termes de caractéristiques des élèves ou de suivis, présents dans les formulaires, afin de compléter notre base de données.

Ce laborieux travail nous a permis de construire une nomenclature en sept catégories comportant chacune plusieurs sous-catégories, présentée ci-après :

¹¹¹ On pourra se référer, sur ce sujet, à Fallery et Rodhain (2007). La présente citation est située en pages 9 et 10.

Nomenclature des difficultés présentées par les élèves et exposées par leurs enseignants

1) Difficultés d'apprentissage

- 1-1) Français ; syntaxe ; orthographe ; lecture ; confusions de sons ; phonologie ; problèmes orthophoniques ; discrimination visuelle
- 1-2) Langage ; communication ; expression ; langue (primo-arrivants) ; élocution ; articulation ; prononciation
- 1-3) Mathématiques ; numération ; géométrie ; calcul ; opérations
- 1-4) Écriture ; graphisme ; motricité (fine) ; soin (écriture/rature...) ; passage à l'écrit
- 1-5) Motricité globale ; schéma corporel ; latéralisation
- 1-6) Niveau scolaire global ; échec scolaire ; difficultés scolaires multiples ; résultats irréguliers/hétérogènes ; apprentissages fragiles ; échec/scores faibles aux évaluations ; baisse des résultats

2) Difficultés cognitives

- 2-1) Mémoire ; mémorisation des leçons/apprentissages/notions ; représentations mentales
- 2-2) Compréhension ; logique ; abstraction ; raisonnement ; interrogations sur les possibilités intellectuelles ; problèmes intellectuels ; "petits moyens"
- 2-3 Difficultés d'apprentissage (génériques)
- 2-4) Repères espace/temps

3) Difficultés psycho-affectives et comportementales

- 3-1) Confiance en soi ; manque d'assurance ; estime de soi ; auto-valorisation ; défaitisme ; peur de l'échec ; sentiment d'incapacité
- 3-2) Phobies ; peurs ; stress ; angoisses ; hypersensibilité ; anxiété/inquiétude ; émotivité ; refus scolaire ; panique
- 3-3) Socialisation ; capacité à travailler en groupe ; rapports aux pairs/à l'adulte ; conflits ; respect ; insolence ; place/rôle d'élève ; séparation d'avec la famille/la mère
- 3-4) Hyperactivité ; agitation ; impulsivité ; instabilité ; comportement ; dissipation ; (in)discipline ; respect des règles ; bavardages ; chahut ; vol ; tricherie

- 3-5) Agressivité ; violence ; colère ; gestion des frustrations ; cris ; hurlements
- 3-6) Pleurs ; plaintes ; tristesse ; soupirs ; propos suicidaires ; obsessions ; tics ; TOC ; crispation ; blocages ; sidération ; fugues
- 3-7) Inhibition ; timidité ; retrait ; introversion ; mutisme ; participation ; renfermement ; apathie
- 3-8) Maturité ; comportement "bébé"
- 3-9) Difficultés psychologiques/affectives/psychoaffectives (génériques)

4) Attitude face aux situations d'apprentissage

- 4-1) Pulsions épistémophiliques ; intérêt ; motivation ; mobilisation ; pusillanimité ; désinvolture ; appétence ; ennui ; investissement ; implication ; rigueur (manque) ; entrée dans l'activité ; apathie ; passivité ; persévérance ; paresse ; attitude "peu/non scolaire" ; réticence/insuffisance/refus face au travail ; participation
- 4-2) Concentration ; attention ; écoute ; Attitude rêveuse ; dispersion/distraction ; étourderie
- 4-3) Autonomie ; capacité à travailler seul
- 4-4) Lenteur ; état d'achèvement des tâches ; rythme de travail ; fatigabilité
- 4-5) Organisation ; méthodologie ; soin apporté aux productions ; travail "bâclé" ; gestion des outils
- 4-6) Réinvestissement ; transfert des connaissances

5) Difficultés familiales/extra-scolaires

- 5-1) Problèmes familiaux ; séparation ; divorce ; décès ; familles recomposées ; déménagement ; maltraitance ; hygiène ; viol/agression sexuelle
- 5-2) Suivi familial ; problèmes éducatifs ; refus/opposition équipe enseignante
- 5-3) Gémellité
- 5-4) Demande de la famille/mère/famille d'accueil/du père
- 5-5) Enfants du voyage ; famille d'accueil ; ASE

6) Scolarité/orientation

- 6-1) CDO ; MDPH ; (ex) CCPE/CCSD/CDES ; EVS/AVS ; orientation CLIS ; UPI/ULIS ; SEGPA/EREA
- 6-2) REE ; ESS ; PPRE ; PPAP ; PPS

- 6-3) Demande de test, de bilan psychologique/psychométrique/scolaire; recherche de pathologies/troubles spécifiques
- 6-4) Défaut de scolarisation antérieure ; absentéisme ; changement d'école ; "nomadisme" scolaire
- 6-5) Besoin d'aide extérieure (CMP, CMPP, CAMSP, orthophonie, psychologue...); lien partenaires extérieurs
- 6-6) Passage anticipé ; précocité ; EIP
- 6-7) Maintien ; redoublement
- 6-8) Poursuite/reprise d'aide

7) Difficultés médicales/troubles spécifiques

- 7-1) Dysphasie ; dyspraxie ; dyslexie ; dysorthographe ; dyscalculie ; TCA
- 7-2) Déficience/difficulté/efficiace intellectuelle ; retard développemental
- 7-3) Autisme ; troubles autistiques ; TED ; TDA(H)
- 7-4) Handicap moteur ; troubles perceptifs ; surdité ; troubles de l'audition ; déficience visuelle/problèmes de vue
- 7-5) Maladie grave ; obésité ; hémiparésie ; épilepsie ; syndrome branchio-oto-rénal
- 7-6) Énurésie/propreté ; encoprésie
- 7-7) Sommeil

2.2 L'évaluation du niveau scolaire

Au cours de leur scolarité, les enfants sont régulièrement soumis à différentes évaluations. Les utiliser pour mesurer leur niveau scolaire nécessite quelques précautions permettant de contrôler la diversité des situations. Afin d'obtenir des épreuves comparables, il nous a semblé, dans un premier temps, que le plus simple était d'utiliser les épreuves nationales d'évaluation. Éditées par le ministère de l'Éducation nationale, elles étaient mises en œuvre lorsque nous avons débuté cette recherche. Leur passation était très standardisée, du discours que devait tenir leur enseignant, aux modalités de correction, en passant par les périodes de passation ou les livrets de réponses.

Nous avons donc prévu initialement, lors de l'élaboration de cette recherche, de travailler à partir des épreuves administrées en CE1 puis en CM2, mais il nous est rapidement

apparu qu'il faudrait utiliser une autre méthode. En effet, d'obligatoires, ces épreuves sont rapidement devenues facultatives, avant de changer de format, la passation ne se faisant plus nécessairement in extenso. Dans un même temps, quelques rumeurs ont couru sur la possible utilisation des résultats à des fins comparatives par la hiérarchie des enseignants, voire sur la publication des résultats, comme cela a pu se faire dans d'autres pays, anglo-saxons notamment, afin, dans un contexte de gestion restrictive de la carte scolaire, de permettre aux parents de choisir leur école en connaissance de cause. On a alors assisté à une "levée de boucliers", certains syndicats appelant à ne pas effectuer la saisie informatique ou la remontée des résultats, ou à ne proposer aux élèves que les exercices jugés intéressants ou plus adaptés. Moins employées, se trouvant parfois reléguées dans les banques d'outils de l'institution, faisant appel à des protocoles photocopiables, les épreuves ont fini par disparaître, dans un premier temps en fin de scolarité élémentaire, avant de renaître sous d'autres formes. Concernant notre échantillon, pour d'évidentes raisons de calendrier, ce sont essentiellement les épreuves de CM2 qui ont été les plus impactées. S'il nous paraissait possible de continuer à exploiter les résultats de CE1, l'essentiel de notre population s'étant confronté les protocoles, il devenait hasardeux de compter sur ceux de CM2. En proposer nous même la passation était difficilement envisageable eu égard à la lourdeur des protocoles, au temps nécessaire et au risque de re-test pour une partie des exercices qui aurait pu être malgré tout utilisée par certains enseignants. Il nous a donc fallu élaborer une autre batterie pour mesurer le niveau en fin de scolarité primaire.

2.2.1 *L'évaluation initiale du niveau scolaire*

Proposées et distribuées par le Ministère de l'Éducation nationale, sous forme de cahiers de passation (25 pages), elles comportaient au total 100 items, une soixantaine (certains étaient facultatifs) en français et quarante en mathématiques, regroupés dans 24 exercices. L'évaluation des performances dans chacune de ces deux disciplines comportait quatre séances d'environ une demi-heure.

Dans les domaines de la langue étaient évalués la lecture, l'écriture, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe. En mathématiques, les épreuves portaient sur la numération, le calcul, la géométrie, les mesures et les situations problèmes. On en retrouvera le détail en

annexe. C'est un choix qui peut être considéré comme réducteur, mais qui est lié à des questions de coût relatives aux points suivants :

- la durée nécessaire pour la passation et la correction, qui augmente avec la multiplication des disciplines considérées,
- l'aspect financier, quel que soit le mode de diffusion. Le coût est directement supporté par l'Éducation nationale, ou à la charge des écoles et donc des communes lorsque les outils sont à télécharger,
- l'investissement, des acteurs et des élèves. Il s'agit alors d'un arbitrage à mener entre processus d'apprentissage et de contrôle, sachant que ces évaluations ne se substituaient pas à celles des enseignants.

Les livrets-élèves étaient accompagnés d'un cahier destiné aux enseignants, reprenant les modalités de passation, de correction et de codage. Il comportait les instructions destinées à uniformiser la mise en œuvre. Outre les consignes, y étaient précisés les interventions possibles ou obligatoires du maître, les conditions matérielles et les temps alloués aux exercices, le matériel à utiliser... Des instructions nationales, relayées par les notes de service des circonscriptions en précisaient les modalités et le calendrier de passation.

Les consignes écrites étaient lues par les enseignants, quelques instructions précisant les ajouts, explications et compléments d'information pouvant être fournis aux élèves¹¹². Grâce à ces dispositifs, ceux-ci bénéficiaient théoriquement des mêmes conditions de passation et de supports identiques. Cependant, les conditions réelles pouvaient quelque peu différer. Dans les classes à plusieurs niveaux, les élèves non évalués effectuaient d'autres tâches, pouvant potentiellement générer divers bruits altérant la concentration des composants. De même, la gestion de plusieurs niveaux pouvait modifier légèrement les temps de composition, perturber la surveillance effective du maître, etc. Enfin, la personnalité de l'évaluateur ou ses représentations de la situation ont pu en modifier les conditions. Qu'il soit plus ou moins enclin à utiliser la situation pour en faire un moment d'apprentissage, ou selon ses conceptions relatives à la situation et à ses effets, ses idées quant à l'intérêt d'une

¹¹² Toutes les directives sont formulées dans les guides des enseignants correspondant aux différentes années scolaires. Ainsi, par exemple, pour l'exercice 2012, dont les résultats ont été utilisés ici, elles sont notifiées dans :

Direction générale de l'enseignement scolaire, "Évaluation nationale des acquis des élèves en CE1, Français et Mathématiques, Livret de l'enseignant", MENJVA/GEGESCO, 2012.

standardisation des conditions de passation ou à l'utilisation des résultats, sa sensibilité eu égard au regard pouvant être porté sur les résultats de "son" enseignement, tous ces facteurs constituent autant de paramètres susceptibles d'orienter son attitude. Nous avons parfois rencontré de réelles oppositions lorsque certaines questions portaient sur des points du programmes qui n'avaient pas été encore traités en classe voire à des séances de véritable "bachotage" à partir d'anciens protocoles destinés à permettre une meilleure réussite des élèves.

Nous avons ainsi "perdu" une partie de notre échantillon, certains items n'ayant pas été proposés ou des réponses - identiques pour tous les élèves attentifs - ayant été données aux enfants. Nous ne sommes d'ailleurs pas à l'abri du fait que de telles attitudes aient existé sans que nous puissions en percevoir les effets, car nous n'avons pas systématiquement eu accès aux cahiers des élèves et n'aurions pas pu, de toute façon les contrôler tous.

La correction était aussi uniformisée et les résultats saisis, selon les préférences de l'enseignant, sur une feuille récapitulative ou sur une application dédiée au moyen des codes suivants :

- Code 1 : réponses attendues,
- Codes 3 et 4 : réussites partielle respectivement sans ou avec erreur,
- Code 9 : réponses erronées
- Code 0 : non-réponses.

Ceci nous a permis de bénéficier le plus souvent des résultats sous forme numérique ou tout au moins d'un tableau récapitulatif. Nous n'avons dû entrer manuellement les résultats que d'une minorité d'élèves. Les corrections ont systématiquement été faites par les enseignants, avec les biais que cela implique. En outre, nous avons pu comparer les moyennes des classes aux moyennes de la circonscription, ce qui nous a conduits à retirer de notre échantillon une classe s'en éloignant fortement sans raison apparente.

D'une façon générale, l'utilisation des outils nationaux nécessite quelques précautions. Bruno Suchaut (2006) en précise l'intérêt et les limites. Ces dernières touchent à leur conception, qui donne une place aux différentes compétences évaluées qui n'est peut-être pas toujours proportionnelle à leur importance, aux modalités d'interrogation, uniquement écrites,

aux choix opérés en termes de seuil de réussite... Il reste également circonspect quand au sens intrinsèque que l'on peut accorder aux taux de réussite comme indicateur, en raison de la variabilité de la difficulté des épreuves, de l'échelle de mesure utilisée... Dès lors, les scores ne sont pas à interpréter dans l'absolu. Il précise cependant que "ces limites ne signifient pas que les résultats des évaluations nationales ne peuvent pas être utilisés à des fins de comparaisons spatiales et temporelles, mais ces comparaisons impliquent *l'usage d'une mesure relative et non absolue du niveau des élèves ; ceci est d'ailleurs aisé à mettre en œuvre par les standardisations des scores dans une échelle arbitraire*". Nous appliquerons donc cette procédure de standardisation aux résultats collectés.

Par ailleurs, rendant compte d'une analyse statistique précédemment effectuée avec Sophie Morlaix (Morlaix, Suchaut, 2006) et le LEAD - laboratoire d'étude de l'apprentissage et du développement dijonnais de psychologie cognitive - portant sur les relations et corrélations existant entre les scores aux différents items, il indique que les regroupements par champs opérés lors de l'élaboration des épreuves ne sont peut-être pas les plus cohérents. Cependant, en associant différemment les exercices, il devient possible de faire "émerger des compétences capables de mieux cerner la structure des apprentissages des élèves", et plus précisément des compétences orthographiques, attentionnelles, liées à la recherche d'informations dans des supports très variés et en calcul mental.

Mais si l'analyse des relations entre items ne révèle pas les liens attendus, les liens statistiques entre différents exercices intra-champs s'avérant inférieurs aux liens inter-champs, cela peut perturber l'exploitation des évaluations dans une perspective pré-formative, donc pour appréhender l'origine ou la nature des difficultés des élèves, moins dans une perspective de mesure de leur niveau global. Ainsi, malgré les quelques réserves en termes de qualités psychométriques, il estime qu'"elles rendent objectivement compte du niveau d'acquisition des élèves" et qu'elles "reflètent les programmes scolaires officiels en vigueur et constituent à ce titre une référence commune pour l'ensemble des enseignants et des élèves" et donc qu'elles "fournissent des indicateurs objectifs de la réussite des élèves". Notons enfin que l'Éducation nationale a "revu sa copie" depuis cette recherche.

2.2.2 *L'évaluation finale*

Faute de disposer des résultats d'épreuves nationales, nous avons entrepris de construire notre batterie d'exercices d'évaluation des acquisitions des élèves. Une telle épreuve devait à la fois être représentative de leur niveau scolaire et "discriminante". En d'autres termes, les résultats devaient refléter la hiérarchie scolaire, et rendre compte des écarts existant entre écoliers. Elle devait aussi permettre la comparaison avec le niveau initial. Certes, il n'était pas possible de proposer à nouveau les mêmes exercices ni même de se contenter d'en élever le niveau, les différences entre les programmes des deux cycles étant trop importantes, mais il nous fallait rester dans des domaines d'acquisition parents. Pour ce faire, nous avons dans un premier temps exploré l'existant : défuntés évaluations nationales et évaluations standardisées telles que celles proposées par les éditions ECPA... Les méthodes et protocoles utilisés y varient fortement. Les productions destinées aux psychologues scolaires ou aux enseignants spécialisés proposent d'une façon générale un matériel permettant une passation rapide, ne demandant qu'une à quelques heures, dans un cadre individuel ou en petits groupes. Elles permettent une évaluation fine et précise des enfants au prix d'une correction et d'une exploitation des résultats assez fastidieuse. A l'opposé, lorsqu'elles étaient proposées, les évaluations nationales nécessitaient un temps de passation plus long mais dans un cadre collectif et permettaient un traitement plus rapide des réponses, parfois un peu réducteur aux yeux de certains enseignants. Dans une optique proche, on trouve les protocoles "PIRLS", destinés aux comparaisons internationales (Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA) & International Study Center of Boston College, 2016). Seul le "Test d'Acquisitions Scolaires", également distribué autrefois par EAP ou ECPA (Lepez, 2001) aurait permis une passation et une correction dans des délais raisonnables, mais ce test ancien, permettant d'évaluer les acquis en fin de CM2 ou en début de 6^o était trop obsolète, même dans sa dernière révision, pour être utilisé en l'état. Les énoncés, par exemple, contenaient encore des problèmes dans l'ancienne unité monétaire, le Franc, bien des questions ne correspondaient plus aux programmes actuels et l'étalonnage était daté. Nous nous sommes néanmoins largement inspirés de ses modalités d'examen pour construire un nouvel outil.

Le nombre de sujets étant conséquent, il était nécessaire de proposer un test dans lequel le temps de passation et de correction serait raisonnable, les instructions

d'administration normalisées et les indices produits proches des évaluations nationales pour obtenir des données comparables.

Après moult expérimentations, sur un nombre réduit d'élèves, permettant une comparaison avec des résultats obtenus grâce à des épreuves standardisées, nous avons retenu une présentation sous forme de "Questions à Choix Multiples" (QCM) et ce pour trois raisons principales :

- Le recueil des résultats éliminait les biais dus à l'écriture, parfois imparfaite et difficilement lisible chez certains élèves. Le recueil d'informations par questionnaire a montré le bien fondé de telles craintes, nous y reviendrons. Lors de la passation, le choix de l'outil scripteur, les modalités d'éventuelles corrections et même l'indication des réponses choisies était standardisé. Malgré cela, il est apparu que des différences non négligeables pouvaient exister liées aux interactions enfants/examineur. Après quelques essais infructueux, nous avons donc choisi de faire administrer systématiquement l'épreuve par la même personne - votre serviteur - et non par les enseignants, parfois enclins à fournir quelques indices : "souvenez-vous, nous avons fait la *même chose à l'occasion...*" ou "Là, je vais vite voir qui a écouté ce matin !", voire à profiter des épreuves pour revoir un point du programme ou à remplacer certains termes par les synonymes habituellement utilisés en classe.
- De la même façon, la correction ne souffrait d'aucun biais : la réponse était soit juste, soit fausse, soit absente. Les difficultés inhérentes à la notation et les problèmes d'ordre docimologique étant largement contrôlés.
- Le temps de passation s'en trouvait réduit, ce qui permettait d'interroger les enfants sur un ensemble plus vaste de compétences. Nous avons ainsi pu, en un temps relativement restreint, observer les acquis des élèves sur des points similaires aux évaluations nationales, mener des investigations sur des champs correspondants et produire des résultats comparables, considérant avec une pondération identique français et mathématiques.

En revanche, cela ne nous a pas permis d'observer les élèves face à des écrits conséquents, en production comme en réception. Quelques disciplines étaient évaluées dans des conditions différentes des situations scolaires habituelles, limitant notamment le coût cognitif habituellement présent : production d'écrit, situations problèmes...

D'autre part, d'une façon plus générale, ce mode d'interrogation augmente le risque de recours au hasard, difficilement contrôlable autrement que par méthode statistique. La fidélité des résultats s'en trouve quelque peu perturbée comme le précisent Marc Demeuse et Georges Henry (2004a). Pour pallier cela, ils proposent d'augmenter les "distracteurs". Dans notre cas, nous avons disposé des propositions dont la congruence avec la réponse cible était importante mais non suffisante, et surtout multiplié le nombre d'items. L'ensemble de l'épreuve en comportait 50 en français, 40 en mathématiques, soit 90 au total afin d'aboutir à des scores totaux comparables à celui des évaluations nationales, dotées d'un grément semblable, puisqu'elles étaient aussi notées respectivement sur 50 à 60 selon les choix effectués, 40 et donc 90 à 100. Le temps de passation était en revanche nettement plus restreint. Une heure environ suffisait aux élèves pour en venir à bout.

Ces différentes dispositions auront permis à ce test, du moins l'espérons-nous, une "bonne comparabilité" avec les évaluations nationales de CE1.

Mais un QCM favorise aussi les risques de "fraude", un rapide regard permettant de vérifier ou de reporter la réponse d'un camarade sur sa propre feuille. Pour limiter cela, nous avons uniformisé autant que possible la présentation des exercices. Le mélange des questions avait été envisagé mais il ajoutait encore des contraintes à la passation, déjà fort chronophage et perturbait surtout la correction et la saisie des résultats. Nous sommes donc contents d'une surveillance accrue des élèves et d'une présentation préalable de l'épreuve minimisant son enjeu, les rassurant quant à l'utilisation des résultats, et insistant sur l'aspect vain et inutile de tels comportements.

L'épreuve a été construite en plusieurs temps. Les exercices ont été "testés" une première fois sur un nombre réduit d'élèves pour en parfaire la présentation, la formulation et la difficulté. Un nombre important d'items a ainsi été expérimenté, pour que ne soient retenus que les plus intéressants en termes de discrimination. Les groupes d'épreuves correspondaient à ce que l'on rencontre usuellement dans ce type d'épreuves, les choix ayant été faits en concertation avec plusieurs enseignants de cycle III, que nous tenons ici à remercier pour leur

aide, leur professionnalisme et la pertinence de leurs remarques et critiques. Les items qu'ils contenaient étaient de difficulté variable, appréhendée en termes de pourcentages de réussite, afin que chaque partie comporte des exercices accessibles mais aussi discriminants quel que soit le niveau des élèves. Une fois encore, ceci leur était précisé lors de la présentation précédant la passation du test afin de minimiser les réactions de rejet ou de découragement, mais aussi de préserver la "narcissisation" des élèves.

Une fois l'épreuve construite, elle a été administrée à différentes classes en dehors de notre échantillon, auprès d'élèves de CM2, mais aussi des niveaux voisins afin de pouvoir ensuite déterminer empiriquement une équivalence scolaire correspondant au niveau atteint par les élèves. Ceci a également permis d'opérer quelques dernières retouches.

Les modalités d'administration enfin, ont été standardisées, et outre l'intervention d'un même enquêteur auprès de tous les sujets, nous avons, autant que faire ce pouvait, rencontré les classes en des temps semblables : toujours en matinée, au cours de la même période (P₄), en fin avril ou en mai, jamais en juin. Mais, bien que nous ayons procédé au cours de deux exercices successifs, les enfants n'ont pas effectué les épreuves le même jour, pour d'évidentes questions d'emploi du temps et de disponibilité de l'examineur, ce qui n'est pas toujours exempt de conséquences, comme peuvent le montrer les études chronobiologiques.

Ces premiers résultats ont à nouveau été confrontés aux scores obtenus par les mêmes élèves aux évaluations nationales lorsque ceux-ci étaient disponibles, mais aussi aux données obtenues à partir d'autres tests évoqués plus haut :

- l'Évaluation des Compétences Scolaires d'Abdelhamid Khomski (1997) : il s'agit d'une épreuve pouvant être proposée aux écoliers de CE2, CM1 ou CM2, avec trois cotations différentes, proposant une évaluation distincte de diverses compétences. Six domaines y sont explorés : Identification du Mot Écrit (IME), Compréhension en Lecture (CL), Résolution de Problèmes abstraits (RP), Orthographe (lexicale et grammaticale), Graphisme, Nombre et Arithmétique (NA : numération, opérations et problèmes arithmétiques). Chaque groupe d'épreuves permet l'obtention d'un score que l'on peut comparer à celui d'élèves de même niveau scolaire. Mais aucun score global n'est calculé, l'enjeu du matériel étant de mieux appréhender les difficultés des

enfants à travers leurs réponses. Nous avons donc construit un "classement" en fonction des scores, excluant les exercices de graphisme, trop éloignés de nos modalités d'évaluation.

- l'Épocy (Zanga, 2011) : Cette épreuve, un peu plus récente, évalue les élèves selon des principes similaires. Une partie de l'examen peut-être collective. Trois domaines sont explorés : les mathématiques dans leurs différentes composantes à travers une série de 27 petits exercices ou problèmes, orthographe avec la dictée de lettres, de mots et de phrases et la lecture chronométrée d'un texte. Cette fois encore, des indices sont calculés, souvent en termes de pourcentages de réussite. Ils permettent de situer l'enfant en termes de niveau scolaire. Mais, en dépit de la population ciblée, les meilleurs élèves dépassent les indices maximum, qui correspondent plutôt à la fin du CM1 qu'au CM2. Là aussi, en l'absence de scores globaux, même si le regroupement des scores était plus facile à opérer, les résultats entre les deux épreuves n'étaient pas directement comparables. Cela vaut surtout pour le français, dont les compétences n'étaient appréhendées qu'à travers l'orthographe et la lecture, Production et connaissances davantage "métalinguistiques" n'étaient pas évaluées. Malgré tout, cette échelle nous est apparue plus "scolaire" et proche de ce que nous entendions évaluer.

Ces tests étant coûteux, et leur passation soumise à l'accord des parents, nous n'en avons utilisé les résultats à des fins de validation de notre épreuve que pour éviter de trop "tâtonner". Les répartitions des scores n'étant pas directement superposables ni même comparables, nous nous sommes contenté de vérifier que leur distribution était la même d'un point de vue hiérarchique pour notre épreuve et les deux tests paramétrés, ECS-3 et Épocy-2-3. L'idée était de vérifier que les enfants étaient classés de la même manière quelle que soit l'évaluation utilisée. Pour ce faire, il existe différentes méthodologies statistiques. Pour notre part, nous avons choisi de le faire de façon empirique, le nombre de données à notre disposition étant très restreint. L'objectif n'était pas tant de vérifier la validité de l'épreuve que de choisir les items les plus adaptés.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les échelles de notation n'étaient pas les mêmes. Pour ne pas tomber sous le feu de critiques d'ordre psychométriques telles que celles énoncées par Bruno Suchaut et rappelées plus haut, nous avons accordé une pondération

identique à chaque champ évalué en l'observant à partir d'un nombre identique de questions (10). Dans les premières moutures, le nombre total d'items était cependant supérieur, deux items ayant été ajoutés à chaque groupe de questions pour nous offrir des possibilités de choix. Les pourcentages moyens de réussite, de l'ordre de 45% nous ont paru globalement légèrement insuffisants pour que le test soit discriminant, mais trop importants dans quelques rubriques. A partir du pré-test auprès d'un premier échantillon ayant déjà été soumis aux autres épreuves mentionnées, nous avons procédé à un premier étalonnage. Nous l'avons également proposé, pour élargir l'étendue des réponses, à des élèves de CM1 et de 6°. Nous avons calculé les scores de réussite de chaque item, supprimé deux questions dans chaque groupe en tenant compte de leur difficulté relative et des formulations apparaissant clairement peu judicieuses. Compte tenu de la fréquente possibilité qu'une réponse aléatoire puisse être juste, la probabilité statistique d'un taux de réponses au hasard étant de 33,3%, minimisée par la présence de "distracteurs", nous avons recherché à obtenir un score de réussite moyen d'environ 50 %, avec une étendue de la distribution allant d'environ 25 à 75%. Nous entendions ainsi éviter un "effet plafond" trop prégnant, d'autant plus qu'aux dires des enseignants, ce premier échantillon ne comportait pas, parmi les CM2, d'élèves vraiment très performants. Suite à ces manipulations, nous avons comparé la répartition des résultats entre notre batterie et les évaluations standardisées afin de nous assurer que cette dernière permettait un classement identique des élèves.

Une fois plus proches de la version définitive, nous avons utilisé comme point de comparaison les épreuves nationales. Celles-ci avaient l'avantage d'avoir été conçues par les mêmes équipes et plus ou moins avec les mêmes objectifs que celles de CE1, utilisées comme mesure du niveau initial, et surtout d'être déjà disponibles dans quelques classes menées par des enseignants qui les utilisaient encore. Il devenait ainsi possible de vérifier l'existence d'une corrélation entre les deux épreuves et par-là même les possibilités de comparaison des scores et le calcul de la progression des élèves. Les résultats aux deux épreuves se sont révélées être fortement liés. Les distributions ont été analysées à travers les coefficients de corrélations calculées à l'aide du test de Pearson¹¹³ reliant les différentes séries de résultats.

¹¹³ Le coefficient "r" de Bravais-Pearson entre deux variables X et Y se calcule à partir de la covariance et des écart-types en appliquant la formule exprimant le rapport entre la covariance entre les deux variables et le produit de leurs écarts-types :

Toutes se sont révélées significatives et importantes comme nous le montre le tableau ci-après :

Tableau 2 : Corrélations entre les distributions dans les deux types d'épreuves de CM2 :

Nature des corrélations recherchées	r(X,Y)	significativité
Cor TT Nat(X)/TaCM2(Y)	0,80757492	***
Cor Fra Nat(X)/TaCM2(Y)	0,73682855	***
Cor Mat Nat(X)/TaCM2(Y)	0,75948169	***

N = 143

Par ailleurs, les scores moyens de réussite étaient proches, ce qui ne nous a pas empêchés d'opérer une standardisation des résultats, nous y reviendrons.

Après correction et saisie des résultats, une analyse de fiabilité a été menée de façon plus scientifique, sur les conseils et avec le concours de monsieur Bennacer. Il s'agissait d'en mesurer la cohérence interne, en analysant notamment la corrélation et les liens entre les réponses aux différents items afin de déterminer la consistance interne des sous-échelles. Pour ce faire, nous avons notamment utilisé le modèle de cohérence estimé à partir de l'alpha de Cronbach appliqué aux scores des grands groupes d'items et non item par item. Le choix de ces derniers, opéré, rappelons-le pour obtenir une échelle discriminante, aurait été incohérent avec ce type d'analyse. D'autre part, ainsi que le précisent Marc Demeuse et Georges Henry (2004b), la formule de Cronbach¹¹⁴ ne doit pas être utilisée face à des exercices appelant des réponses dichotomiques. Ceci a malgré tout permis d'écarter quelques protocoles dont les résultats apparaissaient aberrants au sens statistique du terme et d'étudier la distribution des

$$r(X,Y) = \frac{Cov(X,Y)}{\sigma_X \cdot \sigma_Y}$$

Comme "r" est calculé sur un échantillon, il convient de tester sa significativité à l'aide de la table du coefficient de Pearson.

¹¹⁴ Calcul du coefficient "Alpha" de Cronbach :

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

Avec K = nb d'items ; $\sigma_{Y_i}^2$ = variance des items et σ_X^2 = variance des scores totaux

résultats items par items. Pour cela, nous avons appliqué la procédure décrite par Stafford et Bodson (2006) : "La meilleure façon de procéder est *d'enlever la variable dont le coefficient alpha est trop élevé (plus élevé que le coefficient alpha global) et d'effectuer une nouvelle étude de validité* ; si le coefficient global change peu ou pas, nous pouvons conserver cette variable" (Stafford et Bodson, 2006, p. 99). Ainsi, la difficulté et la formulation de quelques questions entraînaient, malgré les précautions prises lors de sa construction, une baisse de la valeur de l'épreuve, les élèves les plus en difficulté répondant mieux que les meilleurs. Ces items ont été écartés. Ainsi, par exemple, en vocabulaire, l'étude du sens d'un mot par décomposition en morphème amenait les sujets qui menaient une telle démarche à une réponse erronée et à un taux de réussite inférieur aux probabilités de réponse "au hasard" d'élèves n'effectuant pas une telle démarche.

Estimant que l'évolution des différents groupes d'épreuves doit être homogène, le coefficient alpha permet d'estimer la fidélité du score global. Celle-ci s'est avérée être supérieure à celle des évaluations nationales, un peu décevante cependant lorsque l'on considérait la ventilation en composantes élémentaires des disciplines fondamentales ($\alpha=0.65$ en français et $\alpha=0.68$ en mathématiques), plus faible encore à l'intérieur de chaque champ, mais suffisante, d'une façon globale, pour conférer une bonne validité à l'épreuve ($\alpha=0.76$). En effet, selon les critères de validité rappelés par Jean Stafford et Paul Bodson (2006), "le coefficient global alpha doit être élevé (supérieur à 0,60)". On remarquera que les constatations faites par Bruno Suchaut et Sophie Morlaix, évoquées supra, concernant la corrélation inter et intra-champs s'appliquent vraisemblablement à notre outil. Elles réduisent son intérêt quant à l'analyse pré-formatrice des erreurs, qu'il serait possible d'améliorer en opérant d'autres regroupements, mais aucunement sa capacité à mesurer un niveau d'acquisitions.

2.2.3 La progression au cours du cycle 3

Pour observer la progression des enfants sur la période considérée et donc évaluer l'impact des mesures de lutte contre la difficulté scolaire, nous disposons donc de deux séries d'épreuves, administrées à deux moments de la scolarité : à la veille de l'entrée en cycle des approfondissements, soit en fin d'année de CE1, et trois années plus tard, au moment de le

quitter, donc en fin de CM2. Il nous était donc aisé de calculer un indice de progression, tout simplement en retranchant au score de secondes celui des premières.

Mais bien que les échelles soient semblables pour les deux évaluations, leur distribution divergeait (mode, moyennes, variance, etc.). Nous avons choisi de standardiser les notes¹¹⁵, pour une raison de lisibilité d'une part, en choisissant de les normaliser avec une moyenne de 100 et un écart type de 15, mais aussi pour que le calcul par soustraction de la progression au cours du cycle soit facile à appréhender : un indice négatif correspondait à une baisse des performances, un indice nul à une stagnation et un indice positif à une amélioration des résultats en comparaison de l'ensemble de la population. Bien entendu, les exercices étant différents, ceci ne permettait pas de juger de la progression des acquisitions, mais simplement de comparer l'évolution de chaque individu à celle de l'ensemble de sa division. Un indice égal à 0 signifiait pas que l'enfant n'avait rien appris en trois ans, mais que sa progression était conforme à celle de l'ensemble de l'échantillon.

2.2.4 Autres indicateurs

A travers ces différents outils, nous avons pu obtenir ou construire d'autres indicateurs, sur lesquels nous reviendrons à l'occasion de la présentation des résultats. Certains étaient calculés ou déduits des outils précédents, du questionnaire notamment : indices de concentration, d'estime de soi scolaire, de bien être à l'école, de niveau social... Comme la progression, il s'agissait alors d'indicateurs composites, construits à partir de plusieurs réponses.

Par construction, nous avons alors établi des "classements additionnés" tels que décrits par Marc Demeuse (2004) regroupant et agglomérant les résultats de plusieurs questions afin de construire des indices. Pour cela, nous avons construit une échelle de pertinence des

¹¹⁵ Pour standardiser la distribution, il convient tout d'abord de la centrer et de la réduire calculant l'écart entre chacune des notes de la distribution et leur moyenne avant de le diviser par l'écart-type.

$$X_{\text{cri}} = \frac{X_i - m_i}{s_i}$$

On obtient ainsi une moyenne de 0 et un écart-type de 1. On peut ensuite décider de leur donner des valeurs différentes à la moyenne et un l'écart-type. En de pareils cas, il est coutume d'utiliser une moyenne de 100 et un écart type de 15 grâce à la formule suivante :

$$X_{\text{istdt}} = 15X_{\text{cri}} + 100$$

accords et vérifié la consistance interne à l'aide une nouvelle fois de l'alpha de Cronbach. Nous entendions ainsi estimer la corrélation entre les distributions des réponses données aux questions choisies d'une part, puis d'autre part entre ces mêmes distributions et celle des indicateurs agrégés qu'elles composent.

La liberté laissée aux sujets de ne pas répondre, même si elle a été peu utilisée, a cependant nécessité de substituer à la somme des différents scores de l'échelle, le calcul de la moyenne desdits scores. Ceci était basé sur l'hypothèse, peut être optimiste, que la non réponse à une question pouvait être assimilée à la tendance générale observée à partir des autres questions. Pour éviter de trop perdre en validité, nous avons supprimé les observations incomplètes ne présentant pas de cohérence interne suffisante d'une part, et les observations constituées de plusieurs non-réponses. Reste que nous n'avons pas pu interpréter les non-réponses, ce qui ne signifie pas qu'elles étaient exemptes de signification. Il convient donc de rester prudent, le score composite obtenu perdant peut-être en fidélité, même si la différence engendrée restait marginale eu égard au faible nombre de cas rencontrés. Mais ces imperfections et corrections s'ajoutent aux critiques généralement formulées concernant l'utilisation d'un tel outil et rappelées, par le même Marc Demeuse (2004), notamment celles de Victor Alexandre (1971) qui doute de l'intérêt du calcul de corrélation dans une distribution qui n'est pas nécessairement normale, ou de Luther W. Anderson (1990) qui remarque qu'un même score peut-être obtenu à partir de différentes combinaisons. Mais n'est-ce pas là le sens de la démarche, qui consiste à construire des types idéaux à partir de réponses agglomérées ?

Il convient de rester conscient, comme l'indiquent également Marc Demeuse et Georges Henry (2004a), que l'étude des corrélations permet tout au plus "*d'éprouver la consistance interne de l'échelle*", que "*cela ne démontre pas qu'elle mesure parfaitement ce qu'elle prétend (validité), mais qu'elle est relativement cohérente par rapport à elle-même (fidélité)*". Nous avons donc procédé à quelques mesures de validation externe¹¹⁶. Pour ce qui nous concerne, précisons également que nous n'avons pas appréhendé les représentations des

¹¹⁶ Suivant les conseils prodigués par M. Demeuse et G. Henry (2004a) à savoir que l'"on peut également mettre la validité à l'épreuve en mettant en relation les scores observés avec une mesure ultérieure (validité prédictive) ou en comparant l'échelle créée avec d'autres échelles éprouvées par le passé (validité concurrente)", nous avons comparé, autant que faire se pouvait, les fluctuations des distributions des indicateurs agglomérés avec les autres variables collectées (niveau initial, niveau final, appréciations des enseignants, etc.).

élèves par simple regroupement d'indicateurs que l'on pensait être corrélés, mais recherché différents indicateurs possibles permettant de mesurer certaines caractéristiques des répondants. Il ne nous est en effet pas paru aberrant de considérer que l'on pouvait estimer le sentiment de compétence des élèves en associant par exemple l'auto-évaluation de leurs difficultés, l'expression d'un besoin d'aide ou l'estimation qu'il faisaient de leur probabilité de redoubler dans un plus ou moins proche avenir...

3. Résumé des variables

Nous avons regroupé, dans les tableaux ci-dessous, les différentes variables utilisées pour vérifier nos hypothèses. Les noms sont des logatomes constitués à partir de l'indicateur considéré. Ils sont écrits en majuscules, ou sans espace avec les seules initiales en majuscule en cas de composition. Cependant, lors de la présentation des résultats, nous les avons généralement écrits entre parenthèses, accompagnés, pour plus de lisibilité, d'intitulés plus compréhensibles.

Nous retrouvons donc, dans le tableau présenté ci-dessous, les variables relatives aux élèves. Elles sont sociodémographiques, scolaires, psycho-affectives ou comportementales. Si les premières sont parfaitement objectives, la nature comme les modalités de recueil des suivantes leur donne parfois un caractère emprunt d'une certaine subjectivité.

Tableau 3 : Variables personnelles utilisées au cours de l'enquête, modalités et méthodes de recueil.

Variable (NOM)	Type	Modalités et codage	Modalités du recueil
Caractéristiques personnelles			
Genre (SEXE)	Nominale : Sexe	Fille : 1 / garçon : 2	Questionnaire (2)
Age (AGE ; MoisNaiss)	Échelle (Age réel lors de l'évaluation, Ordinale) : mois de naissance : Trimestre de naissance :	Valeur (en jours) N° du mois N° du trimestre	Questionnaire (3)
Niveau d'enseignement lors de la première demande	Nominales	<ul style="list-style-type: none"> • Division : GS à CM2 • Cycle : 1 à 3 • École : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maternelle : 1 ▪ Élémentaire : 2 	Demandes
Difficultés exposées par les enseignants (DiffUn à DiffSept ; TypeDiffI à TypDiffVII)	Nominales	Cf. nomenclature (Difficultés [variables muettes])	Demandes

Élève en difficulté (EnDiff)	Nominale (Indicateur composite) : Ordinale : Score épreuves	Oui : 1 / Non : 0 Décile/quartile	
Parcours scolaire (ParcScol ; RedoublAvantC3 ; RedoublScol)	Nominale	<ul style="list-style-type: none"> • En avance – à l’heure – en retard • Présence/absence de redoublement aux cycles 1 et 2 • Présence/absence de redoublement en primaire (cycles 1 à 3) 	
Bien être à l’école (BienEtreEcole)	Échelle : Indicateur composite	Valeur : ▪ 1 à 5	Questionnaire (17-18-19-22-24-25-26-27-28-30)
Estime de soi scolaire (IndicEstimSoi)	Échelle : Indicateur composite	Valeur : ▪ 1 à 5	Questionnaire (9-10-11-13-16-20)
Motivation (MOTIV)	Échelle : Indicateur composite	Valeur : ▪ 1 à 5	Questionnaire (17-18-21-29)
Attention (ATTENT°)	Échelle : Indicateur composite	Valeur : ▪ 1 à 5	Questionnaire (17-19-22b)
Besoin d’aide exprimé	Nominale dichotomique	Oui : 1 Non : 0	Questionnaire (13)

Le tableau suivant regroupe des caractéristiques familiales. Toutes ont été obtenues par questionnaire. Si cette modalité de recueil est, dans le cas présent, peu sujette aux erreurs d'interprétation, nous ne pouvons garantir la parfaite exactitude des renseignements collectés, notamment en ce qui concerne la pratique des devoirs. Comme toujours en pareil cas, il est en effet possible que les sujets adaptent la réalité à l'image qu'ils voudraient donner d'eux-mêmes à l'enquêteur.

Tableau 4 : Variables familiales utilisées au cours de l'enquête, modalités et méthodes de recueil.

Variable (NOM)	Type	Modalités et codage	Modalités du recueil
Caractéristiques familiales			
Origine socioprofessionnelle (PCSpère – PCSmère ; NivSocioProfPère – NivSocioProfMère ; IMS)	Nominale (Indicateur composite) :	<ul style="list-style-type: none"> • CSP (code INSEE ou regroupement en trois modalités : FAV – MOY – DEFAV) • Taux d'emploi • IMS : <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 à 5 ▪ Regroupés : défavorisé – moyen – favorisé 	Questionnaire (5a&b)
Fratrie (FRAT ; FratReg)	Taille	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre • Type : enfant unique – un frère/sœur – famille nombreuse 	Questionnaire (4)
Encadrement de la pratique des devoirs (AideDevoirs)	Nominale :	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenant, • Type : parents – famille – personne extérieure 	Questionnaire (14)

Les caractéristiques de l'environnement scolaire réunies ci-après ont bénéficié de plusieurs modalités de recueil. De plus, certaines ont été en parallèle relevées directement sur le terrain. Enfin, l'enquête par questionnaire a permis de confronter les réponses des élèves des différentes classes.

Tableau 5 : Variables contextuelles utilisées au cours de l'enquête, modalités et méthodes de recueil.

Variable (NOM)	Type	Modalités et codage	Modalités du recueil
Caractéristiques contextuelles			
École (Ecole : VM)	Nominale	Code (Écoles [variables muettes])	Terrain
Classe (Classe : VM)	Nominale	Code (Classes [variables muettes])	Terrain
Caractéristiques école	Échelle :	<ul style="list-style-type: none"> • Effectif • Taux (maintiens, difficultés...) • Nombre de classes 	Terrain / questionnaire (28-29-30) / moyennes indices
Caractéristiques classe	Échelle	<ul style="list-style-type: none"> • Effectif • Moyennes • Taux (maintiens, difficultés...) 	Questionnaire (6a&b-7-22-23-24) / moyennes indices
Caractéristiques enseignant	Nominale	<ul style="list-style-type: none"> • Modalités d'exercice : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombre ▪ Service plein – service partagé • Genre : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Woman – man – women – men – mixed 	Terrain / Questionnaire (8-24)

Comme les précédentes, les variables propres aux aides dispensées ont été collectées par le biais de plusieurs sources. Là aussi, des procédures de vérification par recoupement – parfois compliquées par la préservation de l'anonymat – ont donc pu être menées.

Tableau 6 : Variables utilisées au cours de l'enquête relatives aux dispositifs d'aide, modalités et méthodes de recueil.

Variable (NOM)	Type	Modalités et codage	Modalités du recueil
Dispositifs d'aides			
Aide proposée (Aide01)	Nominale dichotomique	Oui : 1 Non : 0	Questionnaire (12) Demandes Terrain
Dispositif (AideScol ; AideRased ; AideLib ; AideExt ; MDPH ; AideSco)	Nominale	Caractéristiques : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Scolaire – Rased – Libéral – Structure – Social – MDPH 	Questionnaire (12) Demandes
Caractéristique des dispositifs	Nominale	Cadre : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Scolaire – spécialisée en milieu scolaire – extrascolaire 	Questionnaire (12) Demandes
Domaine d'intervention	Nominale	Pédagogie – psychologie – rééducation	Questionnaire (12) Demandes
Statut du professionnel	Nominale	Spécialisé – non spécialisé	Terrain
Intensité des suivis (NbAides ; NbRased)	Échelle	Nombre de projets menés ou catégorie établie par regroupement de modalités	Questionnaire (12) Demandes Terrain

Enfin, le dernier tableau expose les indicateurs de performance des élèves, obtenus grâce à l'administration des deux séries d'épreuves. Différentes techniques mathématiques ont pu être appliquées pour exploiter ces résultats : standardisation des données, calcul des écarts, fragmentation de la population en quartiles, ou en sous-catégories construites par répartition en fonction de portions d'écarts-types. L'efficacité des dispositifs a en outre fait l'objet d'une évaluation subjective par les élèves.

Tableau 7 : Variables utilisées au cours de l'enquête relatives aux résultats scolaires, modalités et méthodes de recueil.

Variable (NOM)	Type	Modalités et codage	Modalités du recueil
Performances scolaires			
Initiales <ul style="list-style-type: none"> • (FraInistdt • MathInistdt • TTinistdt) 	Échelle	<ul style="list-style-type: none"> • Score stdt Français fin CE1 • Score stdt Math fin CE1 • Score stdt Total fin CE1 	Évaluations nationales CE1
Finales <ul style="list-style-type: none"> • (FraFinstdt • MathFinstdt • TTfinstdt) 	Échelle	<ul style="list-style-type: none"> • Score stdt Français fin CM2 • Score stdt Math fin CM2 • Score stdt Total fin CM2 	Test d'acquisitions CM2
Progression <ul style="list-style-type: none"> • (ProgFra • ProgMath • ProgTT Évaluation par les élèves (EvaElevAid)	Échelle (écart) : Ordinale : quartile, décile, ou positionnement en fonction de l'écart (fractions d'écarts-types)	<ul style="list-style-type: none"> • Différence des scores CE1/CM2 Français • Différence des scores CE1/CM2 Mathématiques • Différence des scores totaux CE1/CM2 • Jugement des élèves relatif à l'efficacité des mesures des différents dispositifs • Taux d'élèves, classés en fonction de leur progression, appartenant à chaque catégorie 	Évaluations CE1/CM2

CHAPITRE 2. L'EXPLOITATION DES RÉSULTATS

1. *La population d'enquête*

L'ensemble de ces relevés d'informations a porté sur une population d'enquête qui nous était accessible. Comme souvent en pareil cas, le nombre d'observations exploitables s'est vu largement décroître entre la définition initiale de l'échantillon et le traitement statistique. Nos investigations ont été menées en Bourgogne, dans des écoles de Saône et Loire et de Côte d'Or. Une partie a été dévolue à la construction des outils et s'est effectuée dans les sites les plus éloignés. Les résultats n'ont pas été utilisés dans l'enquête. Les sujets "restants" appartenaient tous à des circonscriptions du bassin chalonais (71), ce qui limite les éventuels biais contextuels (comme des politiques régionales, une singularité des populations, etc.), mais aussi la diversité de la population. Ainsi, la composition de cet échantillon ne prétend pas respecter une quelconque représentativité mais présente malgré tout une certaine hétérogénéité, parfois appréciable pour mettre à jour d'autres relations. Plutôt rurales, avec des effectifs de taille plus restreinte que la moyenne, les écoles de l'échantillon comprenaient malgré tout quelques grands groupes, certains dans des secteurs plus urbains, plus ou moins favorisés. L'offre en termes d'aide y était diversifiée nonobstant quelques écoles plus isolées qui devaient se contenter des ressources de l'Éducation nationale à peine accompagnées de quelques praticiens libéraux. L'absence de structure offrait alors l'opportunité de disposer d'enfants de caractéristiques comparables bénéficiant de différentes formes d'accompagnement. Nous n'avons pas été en mesure d'utiliser de technique d'échantillonnage, n'ayant pas accès à une population suffisamment importante. L'objectif de notre travail était de mettre à jour des phénomènes et de caractériser des relations entre variables et non de déterminer, par sondage, leur rôle proportionnel dans l'ensemble de la population mère. Dans ce cas, la diversité de l'échantillon est plus importante que sa représentativité.

Utiliser différents outils permettait sans doute d'appréhender un plus large panel de variables, mais présentait l'inconvénient majeur de multiplier les prises d'information. Le nombre total de retours, déjà largement inférieur à celui des requêtes, n'explique pas tout. Les

vicissitudes liées aux enquêtes sur le terrain ne nous ont pas épargnés. Beaucoup d'observations nous sont revenues incomplètes et donc inexploitable. Les absences, l'attrition, la disparition de résultats ou de renseignements concernant parfois des classes entières, les biais de prises d'information, les changements d'écoles, mais aussi la correction ou la suppression de données litigieuses en ont condamné beaucoup.

Au final, selon les mesures effectuées, le nombre d'observations varie entre 605 et 1961. Les secondes comprennent toutes les premières. Ces effectifs ont parfois été insuffisants pour permettre la significativité des résultats, les différences devant être conséquentes ou systématiques pour prétendre être généralisées.

D'une façon générale, notre secteur de recrutement n'est pas réellement atypique, mais ses caractéristiques diffèrent cependant des moyennes nationales sur différents points. D'après les données de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP, 2017), la part de la population des moins de 17 ans y est inférieure (entre 18,5 et 21% pour une moyenne nationale de 22,4%), la différence tendant à s'accroître. Les élèves vivent plus souvent dans un secteur rural, à l'écart de grands pôles urbains. Leurs parents y sont moins diplômés : moins de 31% possèdent un diplôme du supérieur contre 50,7% en France (métropole et DOM), tandis que la part des non diplômés y est supérieure. Dès lors, en Saône et Loire, la part des enfants dont le parent de référence est de catégorie sociale défavorisée est nettement supérieure à la moyenne nationale, puisque ce département se situe dans la dernière catégorie de la classification établie la DEPP¹¹⁷. Or, nous précisent les auteurs, "*Moins de diplômés et un milieu social plus défavorisé sont associés à des difficultés scolaires plus fréquentes. Ils se traduisent aussi dans des orientations moins ambitieuses pour l'enfant, y compris à résultats scolaires équivalents*" (p. 14).

La part des élèves en situation de handicap est notoirement supérieure (plus de 3% pour une moyenne de 2,4%), le pourcentage fréquentant une classe ordinaire ne se différenciant pas, puisque deux sur trois d'entre eux sont concernés. Le taux de scolarisation des enfants de deux ans est légèrement inférieur. Malgré tout cela, la Saône et Loire ne se démarque pas des moyennes nationales sur le plan des résultats scolaires, qu'il s'agisse des taux de maîtrise des compétences du socle (niveau 1), ou de la part des jeunes en difficulté de

¹¹⁷ Il s'agit des enfants dont les "parents de référence" sont "Ouvriers, retraités ouvriers et employés, chômeurs n'ayant jamais travaillé, inactifs (hors retraités).

lecture, qui tendrait même à être inférieure (mais les données sont anciennes¹¹⁸). Il faut aller plus avant dans le cursus des élèves pour rencontrer des différences : l'espérance d'obtenir le baccalauréat est plus faible qu'ailleurs.

Sans surprise, notre échantillon se rapproche donc des moyennes départementales même si les écoles sont plus rurales encore. Le nombre moyen d'enfants qu'elles accueillent est ainsi plus faible, bien que les tous petits groupes demeurent rares. Dans les classes, les élèves ne sont pas vraiment moins nombreux qu'ailleurs, sans doute en raison de fréquents regroupements. Le tableau suivant résume ces caractéristiques.

Tableau 8 : Comparaison des caractéristiques de l'échantillon à celles du département et de la population mère.

	France (DOM compris)	Saône et Loire	Échantillon
Part des moins de 17 ans	22,4%	18,5 à 21%	
% vivant dans une commune isolée	4%	5 à 10%	de moins de 2000 habitants : 79,3% ^(a)
Parent de référence bachelier ou diplômé du supérieur	50,7%	15 à 31%	
Parent de référence de catégorie sociale défavorisée	35%	48 à 66%	49,5% ^(a)
Part des élèves en situation de handicap	2,4%	3 à 3,7%	Dossiers MDPH : 2,5% ^(a)
Part des écoles de deux classes ou moins	20,1%	NC	17,4% ^(b)
Nombre moyen d'élèves par école	133	NC	91,1 ^(b)
Nombre moyen d'élèves par classe	23,6	22 à 23	23,4 ^(a)
Part des jeunes en difficulté de lecture	10,4%	8 à 10%	
Part des élèves ayant des acquis fragiles ou insuffisants en français aux évaluations nationales de CE1 (SR<50%)	25% (2010) 21% (2011) ^(c)	NC	24,9% ^(a)
Part des élèves ayant des acquis fragiles ou insuffisants en mathématiques aux évaluations nationales de CE1 (SR<50%)	23% (2010) 21% (2011) ^(c)	NC	23,4 ^(a)

(a) : ces données ont été collectées auprès des élèves de CM2 de l'échantillon (N=605)

(b) : ces données concernent l'ensemble des écoles de notre échantillon

(c) : Données MEN 2010/2011.

¹¹⁸ Les données portent sur les jeunes nés en 1992.

Il convient de noter que les comparaisons ne sont pas toujours rigoureuses. En effet, nous mettons parfois en regard des proportions concernant "nos" seuls élèves de CM2 et celles de l'ensemble des élèves de primaire de Saône et Loire ou de France. Or, il est possible que l'effectif des classes des autres niveaux (de la petite section au CM1) des écoles de l'échantillon soit inférieur. L'effectif moyen des classes de CM est peut-être supérieur à celui des CP par exemple. De même, le taux de handicap n'est pas directement comparable puisque, contrairement aux données régionales ou nationales, les classes et établissements spécialisés (ULIS, IME...) ne sont pas pris en compte et qu'une partie des enfants y ont déjà été orientés. Il est également possible que des écoliers en situation de handicap ne soient pas répertoriés lorsque des dossiers MDPH sont montés par la famille sans que l'école ne soit concernée et donc mise au courant des décisions prises.

Il nous faut enfin évoquer le phénomène d'attrition. Comme une large partie des informations était recueillie lors de l'année de CM2, il nous est difficile de caractériser la population disparue entre les deux moments de la collecte des données. Nous avons calculé les moyennes des deux groupes aux évaluations de fin de Cycle 2 et effectué un test (t) de comparaison. La différence entre les deux groupes n'est pas significative (les résultats sont présentés en annexe dans le tableau A₃).

Mais cette comparaison n'est faite qu'à titre indicatif, car la population des élèves n'ayant participé qu'à la première partie de l'enquête est hétérogène. Une partie a été utilisée pour paramétrer nos tests. Une autre est manquante parce que certains enseignants n'ont pas donné suite à nos demandes, ou parce que les données de leur classe n'ont pu être traitées alors que les résultats de leurs élèves nous avaient été communiqués par leurs collègues trois ans auparavant. Les écoles en question ne se différencient pas à notre connaissance du reste de l'échantillon, si ce n'est par leur localisation. Il n'est donc pas déraisonnable de penser que cette perte de données n'affecte pas l'étude, si ce n'est par une baisse de la significativité des résultats due à un moindre effectif.

La question est différente quand il s'agit de la disparition de quelques sujets au sein des classes. Elle peut avoir plusieurs causes. Plusieurs enfants ont déménagé ou ont changé d'école au cours de l'étude. Certains sont partis dans l'enseignement privé même s'il semble, selon les dires des maîtres, que ce phénomène soit marginal. Quelques-uns ont été orientés

vers l'enseignement spécialisé et d'autres, ayant connu une prolongation ou plus rarement un raccourcissement de leur scolarité dans le cycle, n'étaient respectivement pas encore parvenus ou avaient déjà quitté le CM2 lors des secondes prises de mesure. Ce sont ces sujets au parcours spécifique, qui sont les plus susceptibles d'impacter nos résultats, les décisions d'orientation affectant des élèves aux caractéristiques particulières. Mais leur nombre semble restreint et nous n'avons pas les moyens de différencier ces multiples cas de figure ni même de connaître la proportion d'occurrence de chacun. Les données ont en effet été codées pour préserver l'anonymat de nos sujets. Il y a lieu de penser que dans les premiers cas, les moyennes sont semblables au reste de la population, et qu'elles sont inférieures dans les suivants, sauf pour ce qui concerne les enfants ayant connu un passage anticipé. On note d'ailleurs que l'indice de dispersion est un peu supérieur.

2. Les procédures statistiques

2.1 Les analyses descriptives

Afin d'étudier les caractéristiques uni-variées des variables et leurs relations, nous avons souvent utilisé des analyses descriptives. Bien souvent, parce que les résultats bruts sont aussi une photographie de la réalité, nous les avons présentés dans notre analyse en évaluant la significativité des écarts. Il est souvent attirant de vouloir décomposer la réalité d'un phénomène et de vouloir rendre compte de la multiplicité des vecteurs de variation. Si éliminer les variables parasites, embrasser les relations entre facteurs, déterminer le rôle de chacun donne l'illusion de se rapprocher d'une expérimentation parfaitement contrôlée telle qu'elle peut par exemple exister en laboratoire, cela conduit parfois à mathématiser la réalité jusqu'à la rendre méconnaissable. Pas plus qu'il n'est question de maîtriser le contexte expérimental au point de pouvoir construire un modèle parfaitement prédictif, il ne convient d'en nier le rôle. Nos constatations s'inscrivent dans une réalité sociale définie, dans un milieu déterminé et ne prétendent pas, sans analyse supplémentaire, représenter fidèlement les phénomènes décrits à plus grande échelle. Pour autant, il est intéressant de garder un point de vue plus global sur la réalité sachant qu'il ne tient pas compte de tous les facteurs de variation. Pour cela, nous avons utilisé les outils traditionnels d'observation, de description, de comparaison qui différaient selon les caractéristiques des résultats : mesures de répartition, de tendance centrale, de dispersion, de corrélation... L'évolution et les comparaisons de ces indices, à l'aide des outils appropriés coefficients alpha, test T ou du Khi-deux et autres analyses de corrélations constituaient une première entrée dans les statistiques inférentielles. La plupart du temps, un simple tableur permet d'effectuer ces analyses. Malgré tout, nous avons eu le plus souvent recours aux logiciels d'exploitation statistiques (SPSS le plus fréquemment), ce qui nous permettait, sans vouloir raisonner "toutes choses égales par ailleurs" mais plus simplement de façon descriptive, d'analyser les effets bruts à l'aide de régressions univariées.

Dans un second temps, nous avons la plupart du temps dû mieux reproduire la réalité pour déterminer la valeur explicative des relations observées. En effet, bien souvent,

corrélations et valeurs moyennes masquent une réalité plus complexe. Il nous fallait établir des liens de causalité. Pour cela, nous avons eu recours à la modélisation.

2.2 La modélisation des relations entre facteurs

Les sciences humaines doivent tenir compte de la pluralité des situations pour décrire les différences interindividuelles. Chacun réagit différemment à chaque situation selon ses caractéristiques intrinsèques certes, mais aussi sociales. L'ethnologie, la sociologie, la psychologie sociale, l'histoire, l'économie et bien d'autres disciplines nous apprennent, à la manière d'Émile Durkheim, à considérer l'individu dans son milieu. Pour cela, il faut intégrer à l'étude les caractéristiques contextuelles explicatives, ce qui s'avère souvent délicat pour ne pas dire vain. Pascal Bressoux (2008) nous rappelle, en introduction de l'ouvrage dédié à ces techniques auquel nous nous sommes tant référés, que "dans les sciences sociales, on ne peut *jamais être certain d'avoir décrit toutes les caractéristiques pertinentes d'un contexte et, a fortiori, de les avoir toutes intégrées dans le modèle*". Nous nous sommes justement efforcés dans un premier temps de déterminer le degré de pertinence de ces caractéristiques afin d'en limiter le nombre et ainsi de ne pas proposer une grille de lecture de la réalité trop absconse. L'auteur précise d'ailleurs ensuite que "La tentation pourrait-être grande de traquer les *relations parasites et d'intégrer le plus de variables possible. On se heurte alors à deux écueils. Le premier est l'exigence de parcimonie de tout modèle : inclure trop de variables revient à surspécifier le modèle, qui perd alors toute robustesse en ce sens qu'il perdra toute capacité à s'ajuster à d'autres données. Le modèle est une simplification de la réalité, en aucun cas une tautologie. Le second écueil c'est que, à trop rechercher un raisonnement expérimental pur, le chercheur se donne à analyser des relations improbables, voire inexistantes*". Les techniques de modélisation ont donc pour objet de mettre à jour les liens existant entre variables, en déterminant mathématiquement la fonction qui les réunit. Chaque modèle sera donc présenté sous la forme :

$$Y = f(X)$$

Contrairement à l'analyse de corrélation, cette technique demande de spécifier le sens de la relation. Ainsi, le statut des variables est distinct. Dans l'égalité ci-dessus, "Y" constitue

la réponse ou la mesure, donc l'observation. C'est la variable que l'on cherche à expliquer, soit la Variable Dépendante (VD). De son côté, "X" reprend l'ensemble des explications des variations de "Y". Il peut s'agir d'un ou plusieurs régresseurs (que l'on notera alors $X_1, X_2...$), selon que l'on construit une analyse univariée (ou régression simple) ou multi-variée (régression multiple). Ce ou ces régresseur(s) constitue(nt) la part explicative de l'équation. Ce sont les Variables Indépendantes. Que la régression soit simple ou multiple, cadre conceptuel et méthodologie mathématique sont similaires.

2.2.1 La régression linéaire univariée

Il s'agit de la modélisation la plus simple. Puisque nous ne sommes pas dans une situation de contrôle total de la situation expérimentale, son utilisation implique de faire fi des variables co-explicatives. Il s'agit donc plus d'une technique descriptive qu'explicative, ou d'une première étape dans le processus d'analyse.

La fonction "f(x)" constitue le membre explicatif du modèle. Dans ce cas, il n'est donc composé que d'une seule variable. Comme nous étudions des phénomènes humains, une incertitude liée aux différences interindividuelles existe nécessairement. Elle peut même tenir une place importante dans les constatations expérimentales. Même lorsqu'il est acquis qu'un facteur influence systématiquement une mesure, cette influence sera plus ou moins importante selon les observations et la fonction graphique en sera altérée. D'une droite, on passera à un nuage de points plus ou moins épars. C'est pourquoi la syntaxe mathématique devra intégrer cette marge aléatoire : l'erreur stochastique (ϵ). La syntaxe intègre donc l'observation, la fonction explicative et l'erreur, soit :

$$Y = f(X) + \epsilon$$

Enfin, puisque le modèle est linéaire, cette formulation devra intégrer un coefficient b_0 correspondant à la valeur de Y à l'ordonnée, la constante, ainsi qu'un coefficient b_1 indiquant la "pente" de la droite.

En référence à la forme stéréotypée d'une équation de droite, " $y = ax + b$ " dans laquelle " a " est le coefficient directeur et " b " l'ordonnée à l'origine et à laquelle il faut intégrer l'erreur, chaque observation " i " résout donc l'équation suivante :

$$Y_i = (b_0 + b_1X_i) + \epsilon_i$$

Reste alors à calculer la droite de régression qui s'éloigne le moins de la représentation graphique des observations en minimisant le résidu. On utilise pour cela la méthode dite des "Moindres Carrés Ordinaires" (MCO). Son objectif est de rechercher les constantes de l'équation minimisant l'écart entre chaque point et la droite définissant la relation, la distance étant élevée au carré pour éviter que les écarts positifs et négatifs ne se compensent.

Dans l'étude des relations entre variables, c'est donc au coefficient b_1 (la "pente") que nous nous intéresserons, puisqu'il représente le sens et l'intensité de cette relation. La valeur de l'ordonnée correspondant à une abscisse nulle (constante) présente peu d'intérêt pour l'interprétation. Son existence n'est parfois que théorique car elle ne revêt souvent pas de valeur pragmatique. Elle ne présente un intérêt que lorsque l'on veut réaliser une estimation pour une valeur ponctuelle.

Nous proposerons pour les différents modèles envisagés l'écriture suivante :

$$\text{Variable Dépendante} = f(\text{Variable Indépendante})$$

Reste à préciser qu'un tel modèle repose sur plusieurs hypothèses. Pascal Bressoux en dénombre six : la linéarité, le caractère quantitatif, continu et non borné de la VD, une moyenne des erreurs nulle, une homoscedasticité et une indépendance de ces erreurs, et une normalité de leur distribution¹¹⁹.

2.2.2 La régression linéaire multivariée

Son principe est également de modéliser les variations d'une variable dépendante (VD) quantitative mais cette fois en fonction non plus d'une seule, mais d'une combinaison

¹¹⁹ Pour approfondir sur ce point, on pourra se référer à la partie 2.3.2 de l'ouvrage de Pascal Bressoux (2008), p. 54 puis aux parties 3.3 et 3.4, p.100 pour les régressions multiples.

de variables explicatives. C'est donc un outil statistique de contrôle des variables parasites, qui permet d'espérer – mais cet espoir ne se réalise jamais réellement – raisonner à facteurs constants. Ainsi que l'exprime Pascal Bressoux, "La régression multiple va permettre l'intégration de plusieurs variables dans un modèle explicatif et séparer les effets des différentes variables. Elle permet donc un raisonnement causal « toutes choses égales par ailleurs » quand, pourtant, les choses ne sont pas égales par ailleurs" (Bressoux, 2008, p. 98).

Le principe reste le même que précédemment, simplement, plusieurs variables indépendantes apparaissent conjointement dans le modèle. Il s'agit de les mettre en relation avec la variable dépendante. S'agissant souvent de caractéristiques individuelles ou environnementales, les différents régresseurs sont généralement inter corrélés et il est difficile de déterminer la part explicative de chacun d'entre eux. Pour le faire, il faudrait soit totalement contrôler la situation expérimentale et faire varier les facteurs un par un, soit construire une population d'enquête dans laquelle chacune des configurations possible soit représentée par un nombre suffisant d'observations, ce qui devient vite impossible lorsque le nombre de variable confondantes dépasse quelques unités. C'est là que réside l'intérêt de les associer dans la fonction explicative pour isoler leurs effets respectifs en maintenant les autres effets constants. Plusieurs variables X_n apparaîtront alors dans l'équation :

$$Y_i = (b_0 + b_1 X_{1i} + b_2 X_{2i} + b_3 X_{3i} \dots + b_n X_{ni}) + \epsilon_i$$

Pascal Bressoux précise que les hypothèses que doit respecter un tel modèle sont les mêmes que celles d'un modèle univarié. Simplement les relations VI/VD devront être non seulement linéaires mais aussi additives. Par ailleurs, les variables explicatives ne devront pas être parfaitement colinéaires, fût-ce par combinaison.

Pour rendre compte des modélisations élaborées au cours de notre recherche, nous utiliserons des formulations reprenant la forme :

$$\text{Variable Dépendante} = f(\text{Variable Indépendante n}^\circ 1 ; \text{Variable Indépendante n}^\circ 2 ; \text{Variable Indépendante n}^\circ 3 ; \text{etc.})$$

Parmi les variables indépendantes (VI), on peut distinguer les variables explicatives qui sont intégrées pour vérifier une hypothèse, des variables confondantes, introduites pour

contrôler la situation d'enquête. Si l'absence de significativité des premières apporte des informations nécessaires à l'interprétation des résultats, on choisira parmi les secondes les plus pertinentes pour ne pas surcharger le modèle et on supprimera les autres. Il est peu utile de contrôler une variable peu influente surtout dans un contexte dans lequel le nombre d'observations est compté. C'est le principe de parcimonie. Lorsque l'on met à mal ce principe, les deux indices de la valeur explicative du modèle se différencient. Le " R^2 " et le " R^2 ajusté" indiquent le pourcentage de variance expliquée, mais le second tient compte du nombre de variables. Il peut baisser si on ajoute au modèle des variables dont l'effet n'est pas significatif.

2.2.3 La régression logistique

Dans ce travail, nous ne nous sommes pas contentés d'étudier des variables quantitatives telles que les résultats aux évaluations. Nous nous sommes également intéressés à l'effet de différents facteurs sur la présence ou l'absence de mesures de remédiation. La VD étant alors qualitative, et même dichotomique, les modèles décrits précédemment n'étaient plus appropriés. Il nous a donc fallu recourir à la régression logistique (logit).

Pascal Bressoux la définit comme une variante de la régression linéaire par moindres carrés ordinaires, mais dont la prédiction se fait en termes de probabilités qu'ont chacun des individus d'appartenir aux différentes catégories observées. Dans notre cas, la variable Y comporte donc deux modalités :

- 0 = absence de suivi,
- 1 = présence d'un suivi.

Ces deux valeurs sont nominales, donc arbitrairement associées à un nombre. C'est pourquoi on raisonnera en termes de probabilités. Si la répartition des individus dans chacune des deux modalités était totalement aléatoire, elle serait à chaque fois égale à 0.5, ce qui n'est pas le cas. Mais cette probabilité peut en outre varier selon différents facteurs : nous avons émis à ce sujet plusieurs hypothèses : par exemple que les filles peuvent être moins fréquemment concernées que les garçons, ou que les enfants issus de milieu favorisé que leurs camarades provenant de familles qui le sont moins... On peut observer un à un ces facteurs et tester si les écarts s'éloignent significativement de la probabilité statistique. Deux hypothèses sont alors émises : les éventuelles différences relèvent du hasard (H_0), ou les écarts sont

imputables à la variable considérée (H_1). On utilise pour cela un test de comparaison de proportions. Mais les effets conjoints de différentes variables prédictives peuvent se contrarier. C'est là qu'un modèle logistique prend tout son sens. Comme la régression linéaire multiple, il va permettre de contrôler les facteurs parasites et de raisonner "toutes choses égales par ailleurs".

Ces modèles se rapprochent de celui de la régression linéaire. Là encore, ils sont généralement multivariés. Simplement, il faut introduire une transformation logarithmique et raisonner en termes probabilistes :

Y, la variable dépendante continue devient $P(Y=1)$, que l'on note aussi $P(Y)$, $P(1)$ ou plus simplement P_i . C'est la probabilité que l'événement advienne ou plutôt que Y prenne la valeur 1. Cette probabilité, que l'on va tenter de prédire, varie, comme toutes les probabilités, entre 0 et 1, ce qui n'est pas satisfaisant dans un modèle linéaire classique. On met donc en rapport les probabilités. $Y=0$ est l'événement contraire. $P(Y=0)$ est donc égale à $1 - P_i$. On combine $P(Y=1)$ et $P(Y=0)$ pour calculer les Odds ratio (rapport des chances), noté O, selon la formule suivante :

$$\frac{P_i}{1 - P_i}$$

Remplacer la probabilité par l'Odds ratio permet de supprimer la limite supérieure de l'intervalle, qui tend alors vers l'infini, mais la limite inférieure reste 0. Pour pallier cela, on va utiliser le logarithme népérien de l'Odds. On obtient :

$$\ln (P_i/(1 - P_i)) = b_0 + b_1X_{1i} + b_1X_{2i} + b_1X_{3i}... + b_nX_{ni}$$

$\ln (P_i/(1 - P_i))$ n'étant pas très lisible, on transforme l'égalité en utilisant la propriété¹²⁰ d'un logarithme népérien de base e :

$$\frac{P_i}{1 - P_i} = e^{(b_0 + b_1X_{1i} + b_1X_{2i} + b_1X_{3i}... + b_nX_{ni})}$$

¹²⁰ $\ln(e) = 1$; si $x = \ln X$, alors $e^x = X$

Soit :

$$P_i = \frac{e^{(b_0 + b_1X_{1i} + b_1X_{2i} + b_1X_{3i}... + b_nX_{ni})}}{1 + e^{(b_0 + b_1X_{1i} + b_1X_{2i} + b_1X_{3i}... + b_nX_{ni})}}$$

Ou encore :

$$P_i = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1X_{1i} + b_1X_{2i} + b_1X_{3i}... + b_nX_{ni})}}$$

Alors que la régression linéaire avait pour principe de minimiser la distance entre les points correspondant aux observations et la droite, dans l'égalité de la modélisation logistique on recherche les coefficients tels que les valeurs prédites de Y soient les plus proches possibles des observations. Ce sont ces coefficients que l'on retrouvera dans nos tableaux de résultats.

Encore une fois, nous proposerons, pour présenter nos modèles logistiques, des formulations respectant la forme suivante :

$$\text{Variable Dépendante} = f(\text{Variables Indépendantes})$$

Nos interprétations de tels modèles se feront en termes d'effets marginaux sur la probabilité qu'advienne l'événement considéré (P_i). Un R^2 est estimé dans SPSS. Le logiciel donne le choix entre le R^2 de Cox et Snell et celui de Nagelkerke. Tous deux permettent d'estimer la part de variance expliquée par le modèle et donc sa capacité de prédiction.

TROISIÈME PARTIE

* * * * *

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

**Déterminants des performances scolaires,
organisation et impact des dispositifs d'aide**

* * * * *

INTRODUCTION

L'analyse historique de l'émergence de la difficulté scolaire, de son ampleur, puis de son caractère démographiquement typé, nous a amenés à considérer qu'il s'agit davantage d'un échec de l'école, que de l'écolier. Cet échec touche chaque année un nombre important d'élèves, lesquels ne parviennent pas à une maîtrise satisfaisante des programmes d'enseignement. Ils sont par exemple 6% à ne pas atteindre le niveau de compétence le plus bas en lecture et 18% à échouer en deçà du seuil intermédiaire (Colmant et Le Cam, 2017). Désormais, pléthore de dispositifs existent pour tenter d'endiguer ce phénomène. Ils prennent en charge un nombre conséquent d'enfants (Piquée et Viriot-Goedel, 2016), dont la proportion est d'ailleurs vraisemblablement sous estimée par les études. En effet, celles-ci ne considèrent pas l'ensemble du système de lutte contre l'échec scolaire, il est vrai particulièrement diversifié et conséquent, mais se concentrent sur un ou quelques dispositifs de remédiation.

Pourtant, nous avons constaté, en première partie, que les évaluations produites ne s'accordent pas toujours sur l'efficacité de ces outils. Le fonctionnement global du système de lutte contre les inégalités de réussite pose également question. A partir de ces résultats, fort mitigés, nous avons défini notre problématique : les moyens dont s'est dotée l'école pour favoriser la réussite de ses élèves les plus fragiles et leur permettre de compenser leurs difficultés constituent-ils une réponse pertinente ? Leur fonctionnement est-il cohérent ? Sont-ils appropriés, efficaces ? Comment peut-on améliorer la prise en charge des enfants en difficulté dans le système éducatif ?

Au cours des deux précédentes parties, nous avons élaboré différentes hypothèses que nous allons tester afin de répondre à ces questions. Nous avons ensuite défini le cadre et les modalités d'enquête, développé les outils nécessaires et décrit les méthodologies d'analyse des données collectées.

Il nous reste désormais à traiter et interpréter les résultats de ces investigations, toujours à la lumière des travaux existants.

Pour cela, nous nous attachons dans un premier chapitre à mieux identifier les caractéristiques des élèves, ainsi que celles de leur environnement personnel et scolaire, susceptibles d'expliquer les différences de réussite. Cette réflexion sur les déterminants de la difficulté nous permet de mieux comprendre les différences de réussite et de maîtriser les relations entre les variables explicatives. Elle constitue un préalable incontournable à l'étude spécifique des effets du système de remédiation sur la difficulté scolaire.

Nous pouvons alors, dans un second chapitre, nous consacrer pleinement à l'analyse du fonctionnement des dispositifs d'aide dans le premier degré. Nous détaillons en particulier les motifs invoqués pour demander une prise en charge d'enfants désignés comme étant en difficulté, puis les critères retenus pour décider de leur orientation vers tel ou tel dispositif.

Dans un troisième chapitre, nous proposons in fine une évaluation comparée de l'influence, parmi les déterminants individuels et environnementaux de la réussite scolaire, des différents dispositifs de remédiation mis en œuvre pendant le cycle trois. Cette influence est considérée du point de vue de l'évolution des résultats des enfants, mais aussi d'après le ressenti de ces derniers. Nous tentons alors d'expliquer les variations d'efficacité constatées, en fonction des caractéristiques des dispositifs, des conditions de mise en œuvre de l'aide, ou encore du type de difficulté pris en charge.

CHAPITRE 1. DÉTERMINANTS DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Introduction

Nous n'entendons par, au cours de ce travail, nous inscrire dans le débat sur la part liée à l'individu, à l'environnement familial, ou scolaire dans l'explication des performances à l'école. Il semble acquis que divers facteurs entrent en jeu dans la construction de la réussite ou de l'échec. Certains sont mesurables dans une étude telle que la nôtre, d'autres non. Diverses contingences nous ont également empêchés d'accéder à certaines données. Plusieurs informations n'ont été qu'approchées à travers des variables que l'on sait être liées. Nous reviendrons ensuite sur le travail d'opérationnalisation qui nous a conduits à approcher certaines caractéristiques à travers différentes modalités de recueil d'information. Malgré cela, des facteurs d'ordre cognitif, psychologique ou affectif n'ont pu être appréhendés que de manière très lointaine : il n'était pas question de soumettre par exemple chaque élève à un test d'efficience intellectuelle ni d'enquêter au sein des familles ou dans les classes pour connaître les pratiques des parents ou des enseignants... Les compétences scolaires et sociales développées au cours de la scolarisation maternelle, que l'on sait déterminantes pour les acquisitions futures (Linda S. Pagani, Caroline Fitzpatrick, Luc Belleau et Michel Janosz, 2011) n'ont pas non plus été contrôlées. Plusieurs relations ou interrogations ne seront donc pas traduites en hypothèses faute de données. Malgré cela, divers points ont été étudiés. Nous les avons regroupés en trois grandes catégories.

Ainsi, nous avons successivement observé les effets des caractéristiques sociales et familiales, individuelles, et contextuelles sur les acquisitions. Ils ont déjà été étudiés au cours de diverses études. L'enjeu n'est pas de remettre en cause des résultats connus, pas plus que d'investir la problématique relative à l'importance respective de ces différents facteurs sur les résultats et progressions, la part liée à l'individu ou à l'environnement, à l'inné et l'acquis, le milieu familial ou scolaire dans l'explication des phénomènes. Il s'agit plutôt d'estimer l'effet des variables et leur ampleur dans notre population afin d'en contrôler statistiquement au mieux les effets et de raisonner "toutes choses égales par ailleurs".

Cela permettra aussi parfois d'arbitrer entre plusieurs recherches parfois contradictoires, et de tenir compte de l'impact des récentes évolutions des pratiques, des politiques ou des mentalités sur l'effet de différents facteurs.

Nous pourrons enfin mesurer la pertinence d'introduire certaines variables, dont l'effet peut différer ou n'être guère perceptible dans un échantillon de taille réduite ou dépendre de spécificités locales. Cela nous permettra d'affiner la connaissance de notre échantillon. D'autre part, en arbitrant entre celles qui sont significatives et celles qui ne le sont pas, en considérant ou regroupant certaines modalités, on affinera les choix statistiques, gagnera en lisibilité et en pertinence, sans trop réduire la part explicative des modèles. Il s'agira donc de construire ces derniers en veillant à ce qu'ils soient les plus "parcimonieux" mais néanmoins explicatifs possible.

1. *L'origine sociale et le contexte familial*

Publiés en décembre 2016, les résultats de la dernière enquête PISA révèlent que, dans notre pays, une grande partie des écarts relève de l'origine sociale des élèves. La France "compte parmi les pays où la variation des scores expliquée par le milieu socio-économique des élèves est la plus marquée. Ainsi, le milieu socio-économique explique en France plus de 20 % de la performance obtenue par les élèves de 15 ans (contre seulement 13 % pour la *moyenne des pays de l'OCDE*)" (OCDE, 2016a).

D'une façon générale, l'impact du milieu socio-économique touche les enfants aux différents stades de leur scolarité. De plus, les effets peuvent-être cumulatifs. Cependant, ils peuvent se voir contrecarrés par celui des aides proposées aux élèves les plus faibles. Nous nous attendons donc à retrouver les différences en début comme en fin d'observation.

Nous avons ainsi émis l'hypothèse suivante :

Hypothèse 2 : Les caractéristiques socio-familiales des élèves exercent un effet sur leur réussite scolaire.

Pour la vérifier, nous avons tour à tour observé l'effet de la profession des parents, de la composition de la famille et des pratiques d'encadrement de la scolarité.

1.1. *L'origine sociale de l'élève*

Pour tester ces hypothèses, la première difficulté est d'appréhender l'origine sociale des élèves à l'aide d'indicateurs fiables. L'étude de la littérature nous conduit à choisir la profession des parents comme variable représentative. Pourtant, ainsi que nous l'indique Annie Feyfant (2011), "la prise en compte du diplôme et du revenu tend à montrer le rôle assez mineur de la profession des parents dans les inégalités de parcours scolaires et, *a contrario, l'effet important du diplôme des parents*". C'est donc vraisemblablement des raisons pragmatiques qui motivent ce choix. Ainsi, dans notre cas, la profession était une donnée plus facilement disponible que le niveau d'étude ou le revenu. Le plus fréquemment, les chercheurs considèrent celle du père. Mais d'autres lui préfèrent celle de la mère qu'ils

estiment plus explicative comme semblent le montrer diverses études¹²¹. Ces deux choix relèvent à la fois de contraintes des chercheurs qui n'ont pas toujours accès à toutes les données, utilisent des données déjà disponibles ou réitèrent les méthodes usuelles afin de pouvoir établir des comparaisons.

Nous avons choisi dans un premier temps de considérer les professions des deux parents alternativement, puis de prendre en compte leurs interactions avant de construire un indicateur spécifique que nous espérons plus explicatif et parcimonieux qu'une prise en compte simultanée des deux activités du couple. Nous espérons ainsi disposer d'un indicateur assez fiable de l'origine socio-professionnelle pour la suite de notre étude.

1.1.1. *Effet de l'origine sociale sur le niveau "initial"*

a) La profession du père :

En début d'observation, la PCS (profession et catégorie socio-professionnelle) du père a-t-elle un effet sur le niveau initial des élèves ?

Pour répondre à cette question, nous avons construit un premier modèle de régression linéaire en prenant successivement comme variable indépendante la situation professionnelle de chacun des parents codée selon la classification de l'INSEE (VI). La population d'enquête est donc découpée en fonction de l'appartenance aux huit catégories suivantes :

1. Agriculteurs (AGRI),
2. Artisans/commerçants (ARTI),
3. Cadres (CADR),
4. Professions intermédiaires (INTER),
5. Employés (EMPL),
6. Ouvriers (OUVR),
7. Sans (SANS),
8. Autres (AUTR).

¹²¹ Il semble que le niveau d'études exerce un effet supérieur à celui de la profession. Mais quoiqu'imparfaite, la corrélation entre les deux variables est suffisamment importante pour qu'appréhender la première à travers la seconde n'apparaisse pas aberrant. En revanche, le diplôme de la mère semble plus influent que celui du père. L'effet apparaît différencié selon le sexe de l'enfant. Le niveau de formation des mères influencerait davantage les résultats de leurs garçons et celui des pères ceux de leurs filles. Voir par exemple, sur ce sujet, Place D., Vincent B. (2009).

Le niveau initial (VD) était quant à lui appréhendé à partir des moyennes des résultats aux évaluations nationales en français et en mathématiques, les notes obtenues ayant été standardisées de manière à ce que la distribution soit normalisée avec une moyenne de 100 et un écart-type de 15 (TTinistdt).

Nous obtenons donc le modèle suivant :

$$\text{MODELE 1(a) : TTinistdt} = f(\text{PCSpère})$$

Tableau 9 : Écarts moyens entre les résultats scolaires des élèves aux évaluations initiales (variable dépendante) en fonction des catégories sociales paternelles définies selon les critères de l'INSEE.

Modèle	Variables : PCS du père	Résultats aux évaluations initiales (TTinistdt)	
		Coefficient	Significativité
1(a)	Agriculteurs (PAGRI)	1,750	*
	Artisans, commerçants... (PARTI)	2,693	ns
	Cadres et professions intellectuelles supérieures (PCADR)	3,465	***
	Professions intermédiaires (PINTER)	1,851	***
	Employés (PEMPL)	2,385	***
	Sans profession (PSANS)	,476	ns
	Autres (PAUTR)	-,297	ns

N = 605
 *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1,
 Référence : OUVR (ouvriers)

Les différences constatées peuvent être importantes entre les catégories extrêmes. Ainsi, en prenant pour constante celle des enfants d'ouvriers, on constate que la plupart des élèves dont le père exerce une autre profession réussissent mieux : ils obtiennent en moyenne 3.465 points de plus lorsqu'il est cadre, 2.693 quand il est artisan, 2.385 s'il est employé ou

1.750 points lorsqu'il est agriculteur. Dans ce dernier cas, l'écart est moins significatif (*, soit 0,10). Il ne l'est plus lorsqu'on effectue la comparaison avec les enfants dont le père est artisan, exerce une profession non répertoriée ou est sans emploi.

Mais entre certaines catégories, les écarts sont moins marqués. Il peut donc paraître opportun d'établir des regroupements comme cela se fait usuellement dans la littérature.

Considérons donc les catégories dites "favorisées" (PFAV), "moyennes" (PMOY) ou "défavorisées" (PDEFVAV) et comparons-les en prenant pour référence la catégorie médiane : ces catégories sont construites en fonction des résultats des sous-catégories, tout en veillant à maintenir une certaine homogénéité dans les effectifs.

On obtient les résultats suivants :

$$\text{MODELE 1(b) : TTinistdt} = f(\text{NivSocioProfPère})$$

Tableau 10(a) : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales (TTinistdt) en fonction des catégories sociales paternelles regroupées selon trois modalités.

Catégories	Écarts	Significativité
Favorisés (PFAV)	+3,410	ns
Défavorisés (PDEFVAV)	-5,107	***

N = 605 ; *** p < 0,01

a. Variables indépendantes dans le modèle : (constantes), PDEFVAV, PFAV

b. Variable dépendante : TTinistdt

c. Référence : PMOY (moyens)

Les écarts sont donc conséquents entre les enfants d'origine moins favorisée et leurs camarades. Entre les deux catégories extrêmes, ils dépassent allègrement les 8 points. Ils ne sont malgré tout pas significatifs entre les catégories intermédiaires et favorisées.

Ces deux modèles permettent à chaque fois d'expliquer un peu plus de 5% du R². Le second est un peu moins explicatif, mais nettement plus parcimonieux. La baisse de pouvoir explicatif est faible et justifie le recours à un nombre plus restreint de catégories (3 au lieu de 9) dans la perspective d'une poursuite de l'analyse par l'intégration de nouvelles variables.

Tableau 10(b) : Pouvoirs explicatifs des deux modèles définissant l'impact de la catégorie sociale du père sur les résultats initiaux.

Modèle	R ²	R ² ajusté
1(a)	,059	,039
1(b)	,052	,046

N = 605

1(a). Variables indépendantes : AUTR, ARTI, AGRI, SANS, CADR, INTER, EMPL ; Référence : OUVR

1(b). Variables indépendantes : PDEFVAV, PFAV Référence : PMOY

Nous avons entrepris ces investigations à partir de la profession de la mère. Pour cela, nous avons réitéré cette même démarche :

b) La profession de la mère :

La question devient donc de savoir, en début d'observation, si la "profession et catégorie socio-professionnelle" (PCS) de la mère a un effet sur le niveau initial des élèves.

Avec ce changement de Variable Indépendante, le modèle se transforme ainsi :

$$\text{MODELE 2(a)} : \text{TTinistdt} = f(\text{PCSmère})$$

Le tableau 11(a) en présente les résultats.

Tableau 11(a) : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales en fonction des catégories sociales maternelles définies selon les critères de l'INSEE.

Modèle	Variables : PCS de la mère	Résultats aux évaluations initiales (TTinistdt)	
		Coefficient	Significativité
2(a)	Agricultrices (MAGRI)	-3,714	ns
	Artisanes, commerçantes... (MARTI)	-4,667	*
	Cadres et professions intellectuelles supérieures (MCADR)	,917	ns
	Professions intermédiaires (MINTER)	1,623	***
	Employées (MEMPL)	-,276	ns
	Sans profession (MSANS)	-,772	ns
	Autres (MAUTR)	-1,246	***

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1, Référence : MEMPL

Là encore, les écarts ne sont pas tous significatifs, mais sont élevés entre les catégories extrêmes. Ils peuvent alors dépasser six points. Mais entre certaines catégories proches, toutes les différences ne sont pas significatives. Ceci peut-être lié à leur ampleur mais aussi à la faible représentation de certaines professions (peu d'agricultrices par exemple). Ceci s'ajoute aux arguments avancés précédemment et plaide à nouveau pour un regroupement des professions. On obtient alors le nouveau modèle et les coefficients suivants :

$$\text{MODELE 2(b) : TTinistdt} = f(\text{NIVSocioProfMère})$$

Tableau 11(b) : Écart moyen entre les résultats des élèves aux évaluations initiales en fonction des catégories sociales maternelles regroupées selon trois modalités.

Catégories	Écart	Significativité
Favorisées (MFAV)	5,557	***
Défavorisées (MDEFAV)	-7,237	***

N = 605 ; *** p < 0,01

a. Variables indépendantes dans le modèle : (constantes), MDEFAV, MFAV

b. Variable dépendante : TTinistdt

c. Référence : MMOY

Les différences de résultats sont cette fois systématiquement significatives avec des marges d'erreurs faibles. Encore une fois, les catégories les moins favorisées sont celles qui s'éloignent le plus de la moyenne. Intégrer les caractéristiques maternelles permet de constituer des modèles près de deux fois plus explicatifs, puisque la part de variance expliquée est à chaque fois voisine ou supérieure à 10%.

Se pose donc la question de savoir comment regrouper ces indicateurs professionnels pour un faire une variable unique représentant le milieu social des enfants. Pour cela, nous les avons considérés conjointement.

c) La profession des parents :

Comparons les résultats des deux modèles obtenus précédemment :

Tableau 12 : Pouvoirs explicatifs des deux modèles définissant l'impact de la catégorie sociale de la mère sur les résultats initiaux.

Modèle	R ²	R ² ajusté
2(a)	,119	,100
2(b)	,099	,094

N = 605

2(a). Variables indépendantes : MSANS, MAGRI, MARTI, MAUTR, MCADR, MOUVR, MINTER ;
Référence : MEMPL

2(b). Variables indépendantes : MDEFAV, MFAV ; Référence : MMOY

Environ 5% et 10% de la variance sont expliqués par la profession des pères et des mères, un peu plus lorsque l'on introduit les professions et catégories socio-professionnelles

catégorie par catégorie que lorsque l'on effectue des regroupements, ce qui était attendu. Néanmoins, la part explicative diminue peu et les coefficients sont davantage significatifs lorsque l'on raisonne par grandes catégories. Profession du père et profession de la mère sont deux variables assez corrélées mais cette corrélation n'est pas parfaite, et l'on ne se trouve pas dans un cas dit "de multicollinéarité sévère" comme l'indiquent les indices de tolérance. Le recours à la régression multiple est donc justifié.

En introduisant simultanément la profession des deux parents, on obtient le modèle plus explicatif suivant :

$$\text{MODELE 3 : TTinistdt} = f(\text{NivSocioProfPère} ; \text{NIVSocioProfMère})$$

Il est intéressant de faire figurer ces deux variables dans un même modèle. Pour cela, il est opportun de recourir aux regroupements sans quoi le nombre de modalités devient déjà très élevé. On note que la profession de la mère apparaît être un facteur plus explicatif que celle du père. Les coefficients varient quelque peu, mais les écarts engendrés restent parfois importants :

Tableau 13(a) : Coefficients du modèle définissant l'impact respectif de la catégorie sociale des parents sur les résultats initiaux.

Modèle	Variables	VD : TTinistdt	
		Coefficient	Significativité
3	MFAV	4,473	**
	MDEFAV	-6,427	***
	PFAV	1,771	ns
	PDEFAV	-3,376	*

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1
Référence : PMOY & MMOY

La part respective des professions dans les écarts de performances se réduit quand on considère conjointement la profession des deux parents. A nouveau, l'écart observé entre les deux catégories paternelles supérieures n'est pas réellement significatif. Mais entre un enfant dont les deux parents appartiennent aux catégories les plus favorisées et un camarade issu au

contraire de milieu plus défavorisé, et alors que l'on ne se situe encore qu'en début de parcours scolaire, les différences sont déjà considérables.

Par ailleurs, la part de variance totale expliquée est inférieure à la somme de celle des précédents modèles univariés, du fait de la forte homogamie sociale, comme on peut le voir dans le tableau suivant :

Tableau 13(b) : Pouvoir explicatif du modèle définissant l'impact respectif de la catégorie sociale des parents sur les résultats initiaux.

Modèle	R ²	R ² ajusté
3	,117	,106

N= 605

Variables indépendantes : PDEFV, MMOY, PFAV, MFAV ; Référence : MDEFV & PMOY

Le gain de pouvoir explicatif, comparé aux seconds modèles peut paraître réduit au regard de l'ajout d'une variable à trois modalités. Il semble par ailleurs, que la "profession et catégorie sociale" de la mère soit plus explicative que celle du père.

d) Construction d'un indice de niveau social

Que ce R² soit nettement inférieur à la somme des R² des deux modèles précédents indique l'existence d'une interaction dans la variation des variables notamment expliquée par une relative homogamie sociale. Dans une certaine mesure, les couples se forment plus fréquemment au sein des mêmes groupes sociaux ou dans des groupes sociaux apparentés. Par ailleurs, l'impact positif de l'appartenance d'un parent à une catégorie favorisée diffère en fonction du fait que son conjoint appartient à la même catégorie ou à une catégorie moins favorisée.

D'autre part, la littérature nous apprend que l'effet des professions diffère selon le sexe du parent et celui de l'enfant¹²². Aussi choisir entre les deux variables explicatives considérées au risque de majorer les différences entre garçons et filles dans l'étude d'un phénomène sexuellement typé n'est-il peut-être pas pertinent.

¹²² Voir par exemple Petrovic (2004).

On peut donc envisager la création d'un indicateur synthétique du niveau social des parents pour éviter un problème de forte colinéarité. L'idée est de mieux cerner les facteurs socio-économiques ou culturels en considérant à la fois la profession du père, de la mère, sans noyer leur effet sous une flopée de variables conjointement explicatives. En effet, selon Michel Schiff (1982), "*si l'on inclut tous les facteurs constitutifs de la classe sociale en les considérant comme des variables individuelles ou familiales, l'influence directe de la classe sociale sera réduite à zéro*". C'est aussi une des justifications de la nécessité justifiant le principe de parcimonie décrit par ailleurs. On peut imaginer plusieurs méthodologies...

- Choix de la profession du père, remplacé par celle de la mère lorsqu'il est absent ou décédé. C'est par exemple la méthode utilisée par l'équipe de la DEPP¹²³ qui convient cependant de l'existence d'indicateurs plus fiables tels que l'Indice de Positionnement Social (IPS) qui "*mesure la proximité du milieu familial de l'enfant au système scolaire*" (p. 52).
- Addition des Professions et Catégories Sociales (PCS) : il s'agirait d'attribuer un coefficient aux professions en fonction des résultats des modèles à simple variable explicative pour chacun des deux membres du couple. Cette méthode a le désavantage de défavoriser dans sa pondération les familles monoparentales, de ne pas établir de distinction avec celles dont un seul des parents travaille, et d'oublier les différences d'apport d'une plus ou moins value marginale de la profession du second parent en fonction de celle du premier.
- Choix de la PCS la plus "élevée" : C'est une solution retenue dans diverses recherches. Elle semble plus pertinente que la simple prise en compte de la profession du père. Néanmoins, certains travaux insistent sur l'impact de l'activité de la mère (Tulk, 2013) et de son niveau d'instruction (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012), même lorsque celle de son conjoint est référencée dans une classe ayant un effet plus positif sur les résultats. Un tel choix ignore l'effet différentiel de la seconde activité professionnelle.

¹²³ In Esquieu (2016) : "*Le « niveau d'études » est mesuré ici par le diplôme le plus élevé déclaré par l'individu. « L'origine sociale » est appréhendée, classiquement, par la catégorie socioprofessionnelle des parents donnant la priorité au père. La PCS d'un retraité ou d'un chômeur est celle de son dernier emploi. La profession du père est privilégiée, celle de la mère y est substituée lorsque le père est absent ou décédé*"(p. 68). "*L'indice de position sociale moyen (IPS) mesure la proximité du milieu familial de l'enfant au système scolaire. Cet indice peut se substituer à la profession des parents pour mieux expliquer les parcours et la réussite scolaire de leurs enfants*"(p. 52)

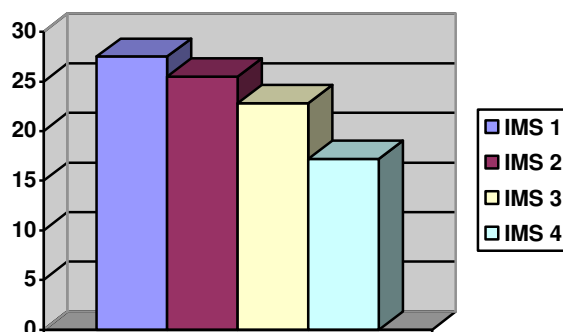
- Création de catégories à partir de la PCS d'un des deux parents et addition d'une plus-value ou moins value en fonction de la situation relative de l'autre. Il nous semble que dans ce cas les imperfections des deux méthodes précédentes sont partiellement gommées. Reste la difficulté de comparaisons avec les études ayant fait des choix différents en la matière. Mais dans notre travail, nous considérons les PCS avant tout comme des variables de contrôle. Analyser l'impact spécifique des activités parentales n'est pas réellement notre objet d'étude.

Nous avons donc choisi la dernière solution en considérant la profession de la mère et en ajoutant une plus-value lorsque celle du père avait un impact positif ou une moins value lorsqu'elle avait un impact négatif. Pour cela, nous avons scindé la population en trois groupes correspondant à la PCS maternelle, étudié et pris en compte l'impact de celle du père pour aboutir à un indice du milieu social (IMS). Il nous a permis de répartir la population d'enquête dans quatre catégories, la plus favorisée ayant l'indice le plus élevé et la moins favorisée l'indice inférieur. L'indice 1 regroupe les enfants dont un des parents est issu de la catégorie inférieure, et son conjoint appartient à la même catégorie ou à la catégorie sans emploi. Juste au-dessus, dans la seconde catégorie, au moins un des membres du couple fait partie de la catégorie juste supérieure. L'indice 3 correspond aux catégories intermédiaires, alors qu'en haut de l'échelle d'indice de milieu social (4), on trouve les élèves dont au moins un des deux parents appartient à la catégorie supérieure et l'autre ne s'en éloigne pas de plus d'une catégorie. En raison d'une relative homogamie sociale, et de la distribution des professions, les catégories sont suffisamment représentées, mais sans toutefois que la population soit parfaitement répartie entre elles.

Nous avons considéré ce nouvel indice de deux façons :

- comme une variable ordinale. Puisque nous ignorons tout du rapport et de l'écart entre les variables, il était inconvenant d'en faire une variable d'échelle,
- comme une variable nominale, en créant une série de variables muettes.

Histogramme 1 : Répartition (%) des élèves dans les 4 valeurs de l'Indice de Milieu Social (IMS).



Les enfants issus des familles moins favorisées sont davantage représentés que leurs camarades issus de familles qui le sont davantage. Cette répartition entre les modalités de l'indice nous permet d'envisager le modèle suivant :

$$\text{MODELE 4 : } TTinistdt = f(\text{IMS})$$

Lorsque l'on observe les résultats obtenus par les élèves en fonction de cet indice, on constate des différences importantes et significatives entre catégories même contigües. Les différences sont conformes aux hypothèses : plus les familles sont favorisées, meilleurs sont les scores. Les écarts sont réels entre les catégories proches et peuvent être très importants entre les catégories plus éloignées ou extrêmes, comme nous l'indique le tableau suivant :

Tableau 14(a) : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales en fonction de l'indice de milieu social découpé selon quatre modalités.

Modèle	Variables	VD : TTinistdt	
		Coefficient	Significativité
4	IMS1	-9,363	***
	IMS2	-3,038	***
	IMS4	4,555	**

N = 605 ; *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1
 Référence : IMS3 (Intermédiaire)
 IMS = Indice de Milieu Social

Les écarts constatés dans ce modèle ne sont pas parfaitement constants entre les catégories. Les résultats sont très en deçà dans la modalité IMS1, l'écart dépassant les six points, avec la catégorie conjointe, elle-même trois points sous la catégorie intermédiaire. Les résultats des élèves appartenant à cette dernière sont quatre points et demi en dessous de ceux de la catégorie la plus favorisée.

Un tel modèle est explicatif : le R^2 est de 12%.

Tableau 14(b) : Part de variance expliquée par l'indice de milieu social dans les résultats aux évaluations initiales.

Modèle	R^2	R^2 ajusté
4	,120	,112

N = 605

Variables indépendantes : IMS2, IMS1, IMSfav ; Référence : IMS3 (Intermédiaire)

1.1.2. Effet de l'origine sociale sur le niveau "final"

Nous avons vu que les différences de réussite semblent se constituer avant l'entrée à l'école, puis dès les premières années de scolarisation. Ainsi, Marie Duru-Bellat (2009, p.6) précise-t-elle que les " *inégalités sociales s'observent dès le premier contact avec l'école. Environ la moitié des inégalités observées en fin d'école primaire étaient déjà présentes à l'entrée. Et une part significative de ces inégalités s'est en fait formée encore bien avant toute préscolarisation, au sein des familles, dont les conditions de vie inégales forment des environnements inégalement stimulants pour les enfants*". Lors de la rédaction de son rapport pour le Conseil Économique Social et Environnemental, Xavier Nau (2011) indique que "Les *insuffisances qui apparaissent dans l'évaluation des élèves de fin de primaire sont en fait construites beaucoup plus tôt et sont manifestes dès le début du cycle des apprentissages fondamentaux en CP, voire en grande section de l'école maternelle*". Or, les écarts constatés en début de cursus ne semblent pas se combler lors des années suivantes. Ainsi, Marie Duru-Bellat (2002, p. 3) indique-t-elle que "globalement, on ne peut pas dire que les écarts sociaux *s'accroissent fortement à l'école maternelle et à l'école primaire (une accentuation prendrait néanmoins place en fin de primaire), mais il est certain qu'une scolarisation de huit années (en moyenne) dans ces structures ne parvient pas à les compenser*" Par conséquent, nous

supposons que l'effet de cette variable va perdurer jusqu'en fin de parcours à l'école élémentaire.

Pour tester cette conjecture, il nous suffit de changer la variable dépendante dans notre modèle pour considérer les résultats à l'épreuve que nous avons construite, standardisée et proposée aux élèves en dernière année de scolarisation à l'école élémentaire. Nous avons reproduit les différentes opérations menées précédemment avec cette nouvelle VD pour obtenir trois nouveaux modèles. Ce travail un peu fastidieux nous a permis de constater que les différences constatées en début de CE1 se retrouvaient en fin de CM2, avec quelques nuances toutefois...

a) Effet de la profession du père

La profession du père était appréhendée à partir de la classification établie par l'INSEE. Comme précédemment, les catégories étaient regroupées en trois "familles". Le niveau de fin de CP était constitué des résultats standardisés obtenus aux deux épreuves : français et mathématiques. Le modèle ainsi constitué et donc devenu le suivant :

$$\text{MODELE 5 : TTfinstdt} = f(\text{NivSocioProfPère})$$

La régression univariée a donné les résultats suivants :

Tableau 15(a) : Part de variance des résultats des élèves aux évaluations finales expliquée par la profession du père.

Modèle	R ²	R ² ajusté
5	,043	,039

N = 605

Variables indépendantes : PDEFVAV, PFAV ; Référence : POUVR

Tableau 15(b) : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de la profession du père.

Modèle	Variables	VD : TTfinstdt	
		Coefficient	Significativité
5	PFAV	5,202	***
	PDEFAV	-3,665	***

N = 605 ; *** p < 0,01
Référence : PMOY

Considérée seule comme variable explicative des résultats de fin de parcours élémentaire, la profession du père appréhendée à partir des catégories INSEE regroupées en trois catégories explique alors moins de 5% de la variance des résultats. Ce constat est conforme aux hypothèses, à savoir que lorsqu'il appartient à une PCS favorisée, le score moyen de l'enfant tend à être supérieur de plus de 5 points alors qu'il est en baisse de près de 4 lorsque la PCS est défavorisée, ces deux résultats étant assez significatifs.

Bien évidemment, il serait audacieux d'affirmer que la profession paternelle constitue à elle seule une variable aussi explicative. On sait pertinemment que les PCS des pères cachent d'autres caractéristiques. Elles sont corrélées avec celles des mères, comme nous l'avons vu précédemment mais sans doute également avec bien d'autres variables, que nous tenterons de différencier avec des modèles plus complets. Concentrons-nous dans un premier temps sur les professions maternelles.

b) Effet de la profession de la mère

Le modèle, construit de façon similaire devient le suivant :

$$\text{MODELE 6(a)} : \text{TTfinstdt} = f(\text{NIVSocioProfMère})$$

Tableau 16(a) : Part de variance des résultats des élèves aux évaluations finales expliquée par la profession de la mère.

Modèle	R ²	R ² ajusté
6(a)	,044	,040

N = 605
Variables indépendantes : MDEFAV, MFAV ; Référence : MOUVR

Tableau 16(b) : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de la profession de la mère.

Modèle	Variables	VD : TTfinstdt	
		Coefficient	Significativité
6(a)	MFAV	6,609	***
	MDEFVAV	-1,943	ns

N = 605 ; *** p < 0,01
Référence : MMOY

On constate que la valeur explicative de la profession de la mère est comparable quel que soit le niveau considéré. Mais ici, curieusement, l'impact négatif de l'appartenance à une PCS défavorisée est moindre et non significatif (-1,943) quand on choisit comme référence la catégorie intermédiaire. L'interaction entre la profession des deux parents est certes sans doute en cause, mais cette modalité apparaissait très importante dans l'explication des résultats de CE1. Pour mémoire, dans les mêmes conditions, les différences étaient très importantes et parfaitement significatives (-7.237pts, ***). Il est donc intéressant tout d'abord de reprendre l'indicateur INSEE, plus fin mais moins parcimonieux que le regroupement en trois catégories, pour approfondir l'étude de ce phénomène et mieux comprendre les résultats observés :

MODELE 6(b) : TTfinstdt = f(PCSmère)

Tableau 17(a) : Part de variance des résultats des élèves aux évaluations finales expliquée par la profession de la mère définie selon les catégories INSEE.

Modèle	R ²	R ² ajusté
6(b)	,064	,052

N = 605

Variables indépendantes : MSANS, MAGRI, MARTI, MCADR, MOUVR, MAUTR, MINTER

Référence : MEMPL

Tableau 17(b) : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de la profession de la mère définie selon les catégories INSEE.

Modèle	Variables	VD : TTfinstdt	
		Coefficient	Significativité
6(b)	MAGRI	-1,433	ns
	MARTI	-,738	ns
	MCADR	2,105	**
	MINTER	1,672	***
	MOUVR	,053	ns
	MAUTR	,141	ns
	MSANS	-,796	***

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1
Référence : MEMPL

Les coefficients et donc le classement des résultats par moyenne des notes de CM2 sont dans l'ensemble conformes à ce que l'on pourrait attendre. Mais c'est la sous-représentation de certaines catégories qui nuit à la significativité des différences. Il en va notamment ainsi pour les agricultrices ou les artisanes. On constate malgré tout l'effet bénéfique, mesuré mais très significatif, de l'appartenance à la catégorie intermédiaire sur les résultats des enfants. Si le gain est presque comparable pour cette catégorie et celle des cadres (à la fois un peu supérieur mais moins significatif), c'est sans doute essentiellement parce qu'elle comprend les institutrices et professeurs des écoles. Nous avons vu précédemment, à la lumière des travaux d'Annie Da Costa Lasne (2012), que les enfants d'enseignants connaissent, toutes choses égales par ailleurs, une plus forte réussite que leurs camarades. Par ailleurs, si la colinéarité entre profession des deux parents est importante, elle n'est pas toujours parfaite comme le montre par exemple le cas des ouvrières. Ce facteur peut être influent. Dès lors, l'indice de milieu social de la famille paraît plus approprié compte tenu de sa valeur explicative.

c) Effet du milieu social

S'agissant de la même population, nous avons repris l'indicateur composite du milieu socio familial (IMS) constitué lors de l'étude du niveau initial. Il permet de prendre en compte conjointement les professions des deux parents et leurs éventuelles interactions. Pour plus de lisibilité et afin de contrecarrer l'effet négatif de certaines variables sur la significativité, nous avons regroupé les catégories favorisées et très favorisées d'un côté, et de l'autre les deux catégories les moins favorisées comme nous l'avons fait précédemment.

Nous obtenons ainsi un septième modèle :

$$\text{MODELE 7 : TTCM2stdt} = f(\text{IMS})$$

Tableau 18(a) : Part de variance des résultats des élèves aux évaluations finales par l'indice de milieu social en 4 catégories.

Modèle	R ²	R ² ajusté
7	,066	,061

N = 605

Variables indépendantes : IMSfav, IMS3, IMS2 ; Référence : IMS1

Tableau 18(b) : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de l'indice de milieu social en 4 catégories.

Modèle	Variables	VD : TTfinstdt	
		Coefficient	Significativité
7	IMS2	-,036	ns
	IMS3	1,473	***
	IMS4	10,135	***

N = 605 ; *** p < 0,01

Référence : IMS1 (défav)

Les indices et leur significativité restent très importants, même si les écarts semblent s'amoinrir entre les trois premières catégories. Ils ne sont d'ailleurs plus significatifs entre les deux premières. La réussite reste largement supérieure dans les foyers plus favorisés. Plus de 10 points séparent les groupes "favorisés" et "défavorisés", mais même entre catégories extrêmes, la différence est un peu moins importante qu'en début de scolarité. Le pouvoir

explicatif de cette variable diminue donc lorsque les enfants grandissent. Le R^2 est près de deux fois moins élevé. Outre la légère baisse des différences, il est possible que d'autres variables deviennent plus influentes ou apparaissent lorsque l'on avance dans la scolarité.

Ces résultats contredisent ceux de recherches plus anciennes mettant en évidence le caractère cumulatif dans le temps des variables explicatives des inégalités dans les apprentissages. Il devient donc légitime de s'intéresser aux facteurs qui ont permis une réduction du caractère socialement typé de la réussite scolaire.

Conclusion

Nous avons aussi envisagé de prendre en compte le taux d'emploi dans le foyer. Nous avons d'ailleurs testé ce facteur qui apparaît avoir une influence significative. Les enfants réussissent mieux lorsque les deux parents travaillent. Mais cet effet est déjà appréhendé lorsque l'on prend en compte les PCS à travers la modalité "sans activité professionnelle". Il disparaît donc lorsqu'on l'ajoute au modèle précédent, étant déjà considéré. Il nous faut donc éliminer cette variable du modèle.

Notre hypothèse n°2 se trouve vérifiée. L'origine socio-professionnelle est un facteur explicatif des performances scolaires, à l'entrée comme à la fin de cycle trois. Il s'agit d'un résultat bien connu et présenté dans la littérature. Tenant compte de la situation des deux parents et de leurs inter-relations, ce premier travail nous a permis de construire une variable composite prenant en compte l'aspect protéiforme du phénomène et qui recouvre sans doute davantage que le simple effet de la profession. Nous pourrions l'utiliser par la suite à des fins explicatives ou de contrôle. D'une façon générale, en matière de résultats scolaires, les caractéristiques socio-professionnelles sont synonymes de différences souvent significatives, surtout entre les catégories qui ne sont pas conjointes. Nous rejoignons ici les résultats maintes fois mis en valeur dans d'autres études (Suchaut, 2002 ; Place et Vincent, 2009, etc.). Les résultats sont largement influencés par les catégories socioprofessionnelles des parents. La littérature en la matière montre que même s'ils se sont quelque peu atténués (Félouzis et al., 2016), les liens entre origine sociale ou origine culturelle, et réussite scolaire restent particulièrement marqués (Thélot et Vallet, 2000 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). Ils restent donc largement significatifs dans notre étude. En l'absence de contrôle à l'aide

d'autres variables, la part de variance expliquée est intéressante, supérieure à 12% en CE1, mais moindre en CM2. Lorsque l'on procède par regroupements, on constate que c'est la modalité composite "IMSfavorisé" qui a le plus d'effet (près de 12 points), les catégories intermédiaires se situant plus près des catégories moins favorisées, les différences entre ces dernières restant malgré tout globalement significatives.

L'indice de milieu social sera donc appréhendé, dans cette étude par la profession des parents. Mais leur stricte activité n'explique sans doute pas à elle seule les variations dans la qualité des apprentissages effectués par leurs rejetons. Sans doute, pour reprendre les propos de Marie Duru-Bellat (2009), "les conditions de vie inégales forment [elles] des environnements inégalement stimulants pour les enfants". Généralement, même s'il existe à cela de nombreuses exceptions, les différences d'accès aux professions sous-tendent des différences dans le cursus scolaire des parents, l'obtention de diplômes, la longueur des études, bref, leur propre niveau d'éducation. La profession détermine aussi le niveau des revenus et donc les conditions matérielles de vie, l'accès aux biens, matériels ou non, liés à la réussite : nouvelles technologies, accès aux ressources culturelles et à certaines activités plus ou moins complémentaires à l'école (artistiques, linguistiques ou sportives, cours particuliers, etc.). Elle sera également corrélée à certaines pratiques familiales en matière d'accompagnement à la scolarité ou de suivi des devoirs, à l'utilisation de l'écrit ou des procédures numériques et à leur place dans le quotidien des enfants (Terrail, 2002). Il nous était difficile de mesurer la part respective de chacun de ces facteurs dans le cadre de cette étude.

Mais il est également probable qu'en introduisant de nouvelles variables nous découvrirons d'autres inter-corrélations réduisant la significativité et l'ampleur des écarts de performances.

Ainsi, étudions, dans un premier temps, l'impact des autres facteurs individuels pris en compte dans cette étude sur les résultats.

1.2. Le contexte familial : des résultats moins probants

1.2.1. La taille de la fratrie

Nous savons que la taille de la fratrie n'est pas sans effet sur la réussite scolaire. Notre population d'enquête ne devrait pas échapper à ce phénomène. Nous avons donc émis l'hypothèse suivante :

Hyp. 2.2 : La taille de la fratrie exerce un effet sur la réussite scolaire.

Vraisemblablement, nous devrions constater que plus la fratrie est importante, moins les enfants obtiennent de bons résultats. Il nous faut cependant vérifier le sens de la relation et en mesurer l'ampleur. Nous essayerons aussi de déterminer dans quelle mesure cet effet persiste tout au long de la scolarité. Il est également intéressant de se demander s'il résiste à une analyse effectuée "toutes choses égales par ailleurs".

a) Frères, sœurs et niveau initial

Dans un premier temps, observons les interactions entre composition de la fratrie et scores obtenus aux évaluations scolaires de fin de CE1 (TTinistdt). Pour cela, un nouveau modèle est nécessaire.

MODELE 8(a) : $TTinistdt = f(FRAT)$

Tableau 19(a) : Part de variance dans les résultats des élèves aux évaluations initiales expliquée par le nombre d'enfants présents dans le foyer.

Modèle	R ²	R ² ajusté
8(a)	,048	,030

N = 605

Variables indépendantes : FRATINCO, FRAT5etplus, FRAT0, FRAT4, FRAT3, FRAT2

Référence : FRAT1

Alors qu'une seule variable explicative est introduite dans cette analyse, la part de variance expliquée n'est pas anecdotique. Observons donc dans quelle mesure ses différentes modalités expliquent les variations de résultats scolaires initiaux :

Tableau 19(b) : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales en fonction du nombre d'enfants présents dans le foyer.

Modèle	Variables	VD : TTinistdt	
		Coefficient	Significativité
8(a)	Enfant unique (FRAT0)	-7,397	ns
	2 frères ou sœurs (FRAT2)	-2,313	**
	3 frères ou sœurs (FRAT3)	-2,012	**
	4 frères ou sœurs (FRAT4)	-2,550	***
	Au moins 5 frères ou sœurs (FRAT5etplus)	-2,196	**
	Importance de la fratrie inconnue (FRATINCO)	-,999	ns

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1
Référence : un frère ou une sœur (FRAT1)

A première vue, le nombre de frères et sœurs influence les résultats. Plus la fratrie est importante, plus les scores baissent, à une exception près : le fait d'être enfant unique ne paraît pas constituer un avantage. Mais la taille de l'échantillon ne permet pas une bonne représentation de chaque catégorie. Là encore, il nous faut opérer des regroupements, d'autant plus que nous ne sommes pas certains que le nombre d'enfants dans la famille ait un effet linéaire. L'impact marginal d'une naissance supplémentaire sur les résultats n'est peut-être pas une donnée pertinente car il varie vraisemblablement en fonction de la taille de la fratrie avant l'arrivée du nouvel enfant. Nous avons choisi de constituer trois catégories :

- enfant unique,
- présence d'un frère ou d'une sœur seulement,
- famille nombreuse au sens donné par les affaires sociales : fratrie supérieure ou égale à trois enfants.

On obtient ainsi un modèle semblable, mais encore une fois plus parcimonieux en raison du nombre moindre de modalités :

MODELE 8(b) : $TTinistdt = f(\text{FratReg})$

Tableau 20(a) : Part de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales expliquée par la taille des fratries regroupée en 4 catégories.

Modèle	R ²	R ² ajusté
8(b)	,040	,031

N = 605

Variables indépendantes : FAMnbTROletPLUS, FRATINCO, ENFUNIQ

Référence : UNFREouSOEU

Tableau 20(b) : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales en fonction de la taille des fratries regroupées en 4 catégories.

Modèle	Variables	VD : TTinistdt	
		Coefficient	Significativité
8(b)	Importance de la fratrie inconnue (FRATINCO)	-,999	ns
	Enfant unique (ENFUNIQ)	-7,397	*
	Au moins 2 frères ou sœurs (FAMnbTROletPLUS)	-5,714	***

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

Référence : UNFREouSOEU

On constate, malgré une moindre précision liée au regroupement de certaines modalités, que ce modèle n'est guère moins explicatif. La différence dans la part de variance expliquée est marginale, inférieure à 1%, et progresse même quand on considère le R² ajusté, indicateur plus fiable selon Bressoux (2008).

Si l'on prend comme référence les fratries composées de deux enfants, n'avoir aucun frère et sœur ne paraît pas constituer un avantage. On aurait pourtant pu penser que cela évitait un partage des ressources allouée à l'accompagnement dans la scolarité, que ce soit en termes de biens matériels ou de disponibilité des parents. Pourtant, il n'en est rien. Il est possible que, au contraire, certains achats en la matière profitent aux différents enfants, et que

l'investissement soit considéré comme plus "rentable", si l'on peut s'exprimer ainsi lorsqu'il est susceptible de bénéficier à plusieurs personnes. Doit-on aussi évoquer l'importance des interactions entre enfants dans la réussite scolaire, ou les effets négatifs d'une trop grande proximité parents/enfant lorsque celui-ci se trouve seul ?

Pourtant, lorsque la fratrie dépasse deux individus, les résultats baissent conformément à notre hypothèse et aux différents travaux produits sur ce sujet. Par rapport à la modalité de référence, les écarts sont un peu moins conséquents - un peu moins de six points contre plus de sept - mais nettement plus significatifs, en raison des différences de représentation des élèves dans chacune de ces deux catégories. Le phénomène n'est donc pas linéaire, comme le confirment d'autres études sur ce sujet¹²⁴, justifiant une analyse à l'aide de variables muettes et non en termes d'effet marginal.

Peut-être, cette fois-ci les causes invoquées prennent une importance différente. Le volume de temps disponible pour chaque enfant n'est pas extensible à l'infini. Le temps pouvant être consacré par les parents au suivi scolaire des enfants devrait donc diminuer au fur et à mesure que la famille s'agrandit, comme l'indique Bertrand et al.(2012b). De même, la diminution des ressources financières engendrées par leur partage et parfois l'évolution professionnelle des parents (temps partiels, congés parentaux, cessation d'activité...) consécutive aux nouvelles naissances joue peut-être aussi un rôle en altérant les "conditions matérielles d'existence " comme semblent l'indiquer les même auteurs (Bertrand et al., 2012a). L'effet de place dans la fratrie, est ainsi décrit par F.C. Wolff (2012) : "*L'analyse empirique des enquêtes « Patrimoine » 1998 et 2004 met en évidence un effet négatif de la taille de la fratrie sur le diplôme obtenu par les enfants. À nombre de frères et sœurs donné, les derniers-nés sont également moins diplômés en moyenne que les premiers-nés*". Ce résultat plaide pour l'hypothèse d'une explication en termes de diminution des ressources, qu'elles soient financières et matérielles ou relatives à la disponibilité des parents. Sans doute également, peut-on faire l'hypothèse que les interactions entre frères et sœurs ne sont proportionnellement guère enrichies, peut-être en raison de l'éloignement lié à un écart d'âge plus conséquent...

Mais il faut rester circonspect en considérant ce résultat. La littérature nous enseigne en effet¹²⁵ que cette variable est corrélée avec la catégorie socioprofessionnelle. Il y a donc

¹²⁴ Cette constatation n'est pas nouvelle : voir par exemple sur ce sujet, Alwin (1991).

¹²⁵ Voir par exemple Vanhée et al. (2013)

vraisemblablement là encore un effet de colinéarité. Il convient donc d'introduire simultanément les variables CSP et Fratrie dans un même modèle afin d'en déterminer l'effet marginal. Le modèle s'enrichit donc d'une nouvelle variable et devient le suivant :

MODELE 9 : $TTinistdt = f(\text{FratReg} ; \text{IMS})$

Tableau 21(a) : Part de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales expliquée par la taille des fratries et l'indice de milieu social, regroupés dans les deux cas en 4 catégories.

Modèle	R ²	R ² ajusté
9	,143	,128

N = 605

Variables indépendantes : FAMnbTROletPLUS, IMS3, FRATINCO, ENFUNIQ, IMS1, IMS4

Référence : UNFREouSOEU, IMS2

Tableau 21(b) : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales en fonction de la taille des fratries et l'indice de milieu social, regroupés dans les deux cas en 4 catégories.

Modèle	Variables	VD : TTinistdt	
		Coefficient	Significativité
9	IMS1	-3,237	ns
	IMS3	1,926	***
	IMS4	9,954	***
	Importance de la fratrie inconnue (FRATINCO)	-,204	ns
	Enfant unique (ENFUNIQ)	-4,387	ns
	Au moins 2 frères ou sœurs (FAMnbTROletPLUS)	-4,631	***

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

IMS = Indice de Milieu Social

Références : un frère ou une sœur (UNFREouSOEU), IMS2

Les variations selon les modalités restent présentes mais les écarts s'amenuisent. La différence entre les élèves issus des deux milieux sociaux les moins favorisés n'est plus significative, tout comme celle qui existait entre enfants uniques et enfants n'ayant qu'un

frère ou une sœur. En revanche, appartenir à une fratrie de plus de trois enfants ou être issu d'un milieu social moins favorisé restent des facteurs de moindre performance scolaire. L'impact - négatif - de l'appartenance à une famille nombreuse ou celui de la catégorie socio-familiale restent particulièrement significatifs, surtout lorsque l'on compare les modalités extrêmes, même regroupées. Ils dépassent alors largement respectivement cinq et dix points (soit trois quarts de l'écart type pour ce dernier cas). On explique ainsi un peu plus de 14% de la variance. Les deux variables introduites en expliquaient séparément 12 et 4%. Il y a donc un petit effet de colinéarité responsable d'une "perte explicative" de 2%.

b) Taille de la fratrie et niveau en fin de scolarité élémentaire

L'effet de cette variable perdure-t-il durant la suite de la scolarité ? Intuitivement, nous serions tentés de répondre par l'affirmative. En effet, la littérature montre que les différences sont déjà importantes en début de CP - Bruno Suchaut (2002) l'évalue à 50% de l'écart type - mais qu'elles tendent également à impacter les progressions à l'école. Par exemple, Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten (2012) indiquent que "les inégalités sociales de fréquence du redoublement renvoient à deux phénomènes : d'une part les enfants abordent le cours préparatoire avec un niveau inégal, de l'autre, non seulement cet écart n'est pas comblé par l'école, mais les progressions scolaires au cours de l'école élémentaire elles-mêmes sont plus ou moins fortes selon le milieu social de l'élève, de telle sorte que les inégalités sociales de réussite s'accumulent au fil de la scolarité". Elles devraient donc être plus marquées à la fin du cycle 3 qu'à celle du cycle 2, ou tout au moins rester significatives... Pour vérifier une telle conjecture, il convient à nouveau de modifier la Variable Dépendante dans nos modèles et considérer cette fois le niveau final.

MODELE 10 : $TTfinstdt = f(\text{FratReg} ; \text{IMS})$

Tableau 22(a) : Part de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales expliquée par la taille des fratries et l'indice de milieu social, regroupés dans les deux cas en 4 catégories.

Modèle	R ²	R ² ajusté
10	,086	,076

N = 605

Variables indépendantes : FAMnbTROletPLUS, IMS3, FRATINCO, ENFUNIQ, IMS1, IMS4
Référence : UNFREouSOEU, IMS1

Tableau 22(b) : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de la taille des fratries et de l'indice de milieu social, regroupés dans les deux cas en 4 catégories.

Modèle	Variables	VD : TTfinstdt	
		Coefficient	Significativité
10	IMS2	1,339	ns
	IMS3	2,328	***
	IMS4	12,509	***
	Importance de la fratrie inconnue (FRATINCO)	,638	**
	Enfant unique (ENFUNIQ)	-5,741	*
	Au moins 2 frères ou sœurs (FAMnbTROietPLUS)	-1,239	ns

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

IMS = Indice de Milieu Social

Références : un frère ou une sœur (UNFREouSOEU), IMS1

Nous venons de constater que les résultats scolaires de CE1 étaient meilleurs lorsque des enfants avaient un frère ou une sœur que lorsqu'ils n'en avaient pas ou en avaient plusieurs. Mais cet effet apparaît lié à d'autres variables telles que l'origine socio-professionnelle.

C'est également le cas en fin de CM2, mais les écarts fluctuent cependant. L'effet "famille nombreuse" diminue largement lorsqu'on introduit au modèle la variable Indice de Milieu Social (IMS), tandis que celui de l'absence de frère ou sœur reprend de l'importance. Toujours négatif, il redevient significatif quoique faiblement ($p < 0,1$). La marge d'erreur est inférieure à 10% lorsque l'on affirme que, à IMS égal, le fait d'être enfant unique est lié à celui d'avoir de moins bonnes notes que lorsqu'on a un frère ou une sœur... L'écart n'est pas anecdotique puisqu'il approche les six points. En revanche, on constate que l'appartenance à une famille nombreuse ne produit plus de différence significative, alors que cet effet paraissait important quand on considérait la variable "taille de la fratrie" isolément. Rappelons que les familles nombreuses sont proportionnellement plus fréquemment rencontrées dans les milieux socio-professionnels moins favorisés au contraire des enfants uniques. Par ailleurs, on ne peut pas exclure un effet d'interaction entre ces deux variables, qui minimiserait le rôle de

l'importance de la fratrie. Il est possible que l'effet diffère selon les catégories sociales. Par exemple, on peut penser que l'impact économique de la présence de plusieurs enfants est moins important dans les milieux aisés, la sociologie de l'école indiquant de telles relations. Selon ces conclusions, la taille de la fratrie influence les résultats scolaires, mais cet effet est surtout perceptible dans les milieux populaires (Goux et Maurin, 2000 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). Cet effet semble sensible dès que les familles comportent plus de trois enfants. Mais il est aussi possible que, dans certaines d'entre-elles, la présence d'ainés susceptibles de prendre pour partie en charge leurs cadets atténue l'effet de la moindre disponibilité des parents sur les performances scolaires... Nous n'avons pas ici les moyens de vérifier de telles hypothèses. Par ailleurs, le risque d'erreur de seconde espèce est trop important pour que nous nous hasardions à conclure sur ces points. Notons cependant que l'origine sociale apparaît comme un facteur plus explicatif et que les écarts enregistrés peuvent être importants. Environ 12,5 points séparent les modalités extrêmes de l'indice de milieu social et près de 6 points les enfants en fonction du nombre de frères et sœurs.

Par ailleurs, la part de variance expliquée progresse avec l'ajout d'une variable, mais ce modèle est nettement moins explicatif en CM2 qu'en fin de CE1. Encore une fois, d'autres facteurs peuvent leur disputer une part de la contribution dans l'explication des différences constatées. De plus, la part explicative d'un modèle ne considérant que la taille de la famille est faible (1,2%). Les différentes modalités ont un impact plus ou moins sensible et significatif selon que l'on considère les enfants uniques (-7,404 points, $p < 0,1$) ou les familles nombreuses (-2,410 points, $p < 0,1$). De son côté, l'indice de milieu social expliquait 6,6% de la variance. Or ce modèle, qui conjugue ces deux variables explique 8,6% du R^2 . Il paraît donc pertinent d'introduire ces deux variables dans un même modèle.

1.2.2. *L'accompagnement à la scolarité par la famille*

Considérer l'effet du milieu social ou de l'importance de la fratrie dans la construction des inégalités de réussite scolaire conduit nécessairement à s'interroger sur l'effet de l'organisation des aides apportées à l'enfant par sa famille ou son entourage. "Une autre variable positivement corrélée est l'implication des parents dans la « scolarité à la maison »" nous enseigne Mathieu Ichou (2010). Il est possible que le rôle occupé par chacun des parents et le choix de la personne dans l'environnement familial "chargée" du suivi des élèves induisent des différences de réussite. Certes, il existe une corrélation entre le capital culturel,

fut-il objectivé, les plus ou moins bonnes dispositions des familles et de leurs rejetons envers les activités précoces de lecture et l'orientation des attitudes et pratiques parentales en direction des devoirs... Mais au-delà des différences sociales, et même dans les milieux socioéconomiquement défavorisés, les parents peuvent avoir une attitude positive par rapport aux activités scolaires en dehors des temps scolaires et donc une influence favorable aux apprentissages scolaires de leur enfant (Park, 2008 ; Lahire, 2008). Le suivi des devoirs peut constituer un indicateur fiable de la considération accordée à la scolarisation des enfants par leurs parents et de leur investissement en la matière. Nous avons donc appréhendé ce facteur, à partir des réponses apportées aux élèves dans le questionnaire concernant l'identification des personnes les soutenant à l'occasion des devoirs. Nous avons ainsi interrogé l'effet de cette variable pour vérifier notre hypothèse ainsi formulée :

Hyp. 2.3 : L'encadrement de la pratique des devoirs par les parents favorise les résultats scolaires.

a) Définition des modalités de la variable

Le rôle de l'entourage dans la réussite des enfants dépend de multiples facteurs. Leur efficacité est notamment liée à leur aptitude à adopter une posture, des pratiques et un comportement nécessitant certaines compétences parentales, définies par Jean-Marie Miron et François Tochon (2004) comme la maîtrise de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, adaptées aux contraintes situationnelles.

Loin de ces considérations, qui auraient nécessité une étude de type biographique au sein des familles, nous nous sommes contentés d'analyser l'implication de l'entourage des enfants dans le cadre des devoirs. Nous pensons qu'un enfant obtiendra de meilleurs résultats lorsque les parents s'impliquent que lorsqu'ils font appel à des tiers, l'éloignement familial de ces derniers étant lui-même un facteur de contre performance. Pour vérifier cette conjecture, nous avons, dans un premier temps, considéré les réponses fournies par les élèves quant aux personnalités susceptibles d'encadrer ces activités. Ce relevé d'informations n'est pas des plus rigoureux. D'une part, on peut s'interroger sur la validité des réponses fournies par les élèves dans un cadre scolaire, même si nous les avons rassurés sur le caractère anonyme de l'exploitation des résultats. D'autre part, collecter des données à un moment donné de la scolarité et considérer que les réponses auraient été les mêmes plusieurs années auparavant est

un peu optimiste. On sait en effet que plus les enfants avancent en âge, plus les parents ont tendance à favoriser leur autonomie dans le travail scolaire¹²⁶. Ainsi, les résultats sont à prendre avec précautions et nous semblent plus valides lorsque l'on considère le niveau final. Nous avons malgré tout cherché à déterminer dans quelle mesure pouvaient exister des différences significatives de résultats liées à l'encadrement en CE1 puis en CM2.

Plusieurs cas de figures existaient. Les enfants pouvaient être aidés par leur mère, leur père, les deux, un membre de la fratrie, un autre membre du cercle familial (essentiellement les grands-parents ou parfois les oncles ou tantes), une personne extérieure ou être livrés à eux-mêmes. Ils ne se répartissent pas équitablement entre ces différentes catégories.

Dans plus d'un quart des cas (28,9%), ce sont alternativement les deux parents qui assurent cette tâche, parfois aidés par quelqu'un d'autre, le plus souvent également membre de la famille. Fréquemment aussi, ce rôle n'incombe qu'aux seules mères (23.8%) - constatation qui rejoint celle de Annie Feyfant (2011) qui constate que "*l'accompagnement est plutôt fait par les mères*" - bien plus souvent qu'à leur mari (3,1%) ou un autre membre de l'entourage proche (3.2%). Les frères et sœurs sont seuls à intervenir dans 1.5% des cas, ce qui peut paraître peu... ou beaucoup, selon les avis. Les familles ne délèguent complètement cette tâche à des organismes extérieurs que rarement (0,2% des cas). Les parents ou concubins des parents, dans le cas des familles séparées, sont donc présent auprès de leurs enfants ou beaux enfants dans la majorité des situations (55.8%), tandis que 17,2% des élèves interrogés déclarent travailler seuls. Mais il y a eu un fort taux de non réponse à cette question (22%). On peut s'interroger sur ce qui a incité les enfants à ne pas fournir cette information. S'agit-il d'élèves qui n'ont pas osé indiquer que personne ne s'occupait d'eux ? Ont-ils au contraire éprouvé des réticences à dire qu'ils étaient aidés pour leurs devoirs ?

Si l'on se contente de calculer la moyenne des résultats en fonction des catégories ainsi constituées, on s'aperçoit que les parents apparaissent les mieux placés pour aider efficacement leurs enfants, du moins lorsqu'ils s'y mettent à deux. Les résultats obtenus sont meilleurs que lorsqu'ils font appel à des tiers, l'éloignement familial de ces derniers étant lui-même un facteur de contre performance. Mais les différences sont ténues. En procédant à l'aide d'une régression linéaire, on s'aperçoit que les écarts générés par les différentes situations ne s'avèrent pas très significatifs, sauf dans certains cas pour les élèves en CE1.

¹²⁶ Feyfant (2011) explique en page 7 que "*Plus l'enfant avance en âge moins les parents souhaitent s'impliquer, pour laisser plus d'autonomie à leur enfant*". Elle s'appuie pour cela sur les travaux de Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre (2007).

Lorsque l'accompagnement n'est pas dispensé dans le cadre du foyer, les enfants semblent connaître une moindre réussite, tandis que voir ses deux parents s'impliquer leur serait bénéfique. Les "non-répondants" ne se distinguent pas significativement des autres. Mais les différences atteignent à peine un point et ne sont - faiblement - significatives (*) qu'entre catégories extrêmes. D'autre part, aucun écart statistiquement significatif n'a été obtenu avec un modèle univarié en CM2. La flopée de modalités explique peut-être cette absence de résultats, l'échantillon et les écarts générés étant peut-être trop peu importants pour produire des résultats probants.

Nous avons donc, une fois encore, choisi d'établir des regroupements. Distinguer les enfants aidés par leurs parents de leurs camarades accompagnés par une autre personne ou de ceux qui travaillent seuls nous a semblé respecter une certaine logique. Mais même ainsi, les résultats se sont avérés peu significatifs. Pour étudier notre hypothèse, nous nous sommes donc résolus à distinguer nos sujets en fonction du fait que leurs parents s'impliquaient ou non dans leurs devoirs du soir.

Nous avons ainsi construit un onzième modèle, ne comportant encore une fois et dans un premier temps, qu'une variable à trois modalités : une aide parentale est apportée au cours des devoirs, les parents n'interviennent pas ou les enfants n'ont pas répondu :

Début de l'enquête :

$$\text{MODELE 11(a) : } TT_{\text{inistdt}} = f(\text{AIDEDEVOIRS})$$

Nous avons ensuite réitéré cette opération en utilisant comme variable dépendante le niveau en fin de CM2 :

Fin de l'enquête :

$$\text{MODELE 11(b) : } TT_{\text{finstdt}} = f(\text{AIDEDEVOIRS})$$

b) Effet de l'implication des parents dans les devoirs de leurs enfants :

En CE1, l'écart n'est que faiblement significatif ($p < 0,1$). Les enfants réussissent mieux lorsque leurs parents s'impliquent. La plus-value liée à cet investissement est d'un peu plus de deux points, les non répondants et leurs camarades non aidés ou aidés par de tierces personnes ne se distinguant pas significativement.

En CM2, aucune des différences n'apparaît statistiquement significative. Elles auraient été pourtant plus facilement imputables à l'effet de l'accompagnement, les informations collectées en termes de VI et de VD l'ayant été simultanément... L'effet bénéfique supposé de l'aide parentale disparaît donc, le coefficient s'inversant même. S'agissant des mêmes enfants, on pourrait en conclure qu'ils parvenaient certes à un meilleur niveau en CE1, mais qu'ensuite, ils ont moins progressé que leurs camarades. Faut-il en déduire que lorsque les parents sont trop présents auprès de leurs rejetons, leurs résultats s'en ressentent ? Plus probablement, la nécessité d'un accompagnement se manifeste davantage avec de plus jeunes enfants. Mais pour conclure sur ces points, il faudra contrôler les autres paramètres, et vérifier qu'il n'y a pas d'effet de colinéarité. Il est tout à fait possible que d'autres caractéristiques expliquent ces choix familiaux et que des variables cachées évoluant conjointement puissent expliquer les différences de progression.

Tableau 23 : Analyse de l'origine des écarts entre les résultats des élèves aux évaluations initiales et finales liés à l'origine de l'aide perçue par les élèves face à leurs devoirs.

Modèle	Variables	VD 11(a) : TTinistdt VD 11(b) : TTfinstdt	
		Coefficient	Significativité
11(a)	Aides des parents (AIDdesPAR)	2,027	*
	Pas d'aide des parents (AIDpasPAR)	5,270	ns
11(b)	Aides des parents (AIDdesPAR)	-,191	ns
	Pas d'aide des parents (AIDpasPAR)	,689	ns

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1

Quoi qu'il en soit, les variations de résultats sont donc plutôt faibles. L'écart peut cependant dépasser les 5 points en CE1 selon qu'un enfant se débrouille seul ou qu'il bénéficie d'une autre aide que celles proposées dans le strict cadre familial. Mais dans les autres cas, même si dans l'ensemble, excepté en ce qui concerne l'intervention des parents en CM2, l'encadrement semble avoir des effets positifs, les différences constatées ne sont pas significatives. On rejoint sur ce point les conclusions de Dimitra Hartas (2015) qui remet en cause l'idée du caractère indispensable de l'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants. L'intense parenting n'est pas toujours porteur scolairement parlant. La présence

familiale serait plus efficace quand elle est déconnectée de la chose scolaire et des résultats. Mieux vaudrait instaurer un dialogue détaché de l'enseignement et surtout du culte contreproductif et quelque peu anxiogène de la performance.

Il est probable que l'introduction d'autres variables, sans doute corrélées modifient nos résultats, ce que nous étudierons dans le temps suivant. Mais de prime abord, la valeur explicative de cette variable apparaît extrêmement limitée, les coefficients de détermination étant insignifiants comme le montre le tableau suivant :

Tableau 24 : Parts de variance expliquées par les modèles 11(a) et 11(b)

Modèle	R ²	R ² ajusté
11(a)	,010	,004
11(b)	,002	,001

N = 605

Variables dépendantes : TTinistdt & TTfinstdt

Il nous paraît donc probable que cette variable puisse être liée aux autres facteurs socio-démographiques. Certes, le contrôle des autres caractéristiques familiales puis individuelles pourrait mettre en lumière des effets d'interactions susceptibles d'en amoindrir l'effet, mais il nous paraît plus probable, à cette étape de l'enquête, que l'effet disparaisse totalement. La littérature nous apprend en effet que l'implication des parents varie finalement peu selon les milieux socio-professionnels, du moins en début de parcours éducatif, bien que des écarts existent. Les différences constatées dépendent davantage de la formation des parents et de leur niveau de diplôme, ceci étant particulièrement vrai pour les mères. La profession des pères est plutôt corrélée à leur présence aux côtés des enfants à l'occasion des devoirs. Outre ces caractéristiques socio-professionnelles, cette implication dépend aussi des choix plus philosophiques et généraux faits en matière d'éducation. Ainsi Marie Gouyon et Sophie Guérin (2006) expliquent-elles que "comme pour les mères, les pères les plus diplômés sont également ceux qui suivent le plus souvent les devoirs de leurs enfants. En revanche, alors que la probabilité d'aider des mères est relativement indépendante des caractéristiques économiques de la famille, celle des pères varie fortement avec la catégorie socioprofessionnelle de ces derniers [...] la participation des parents au suivi du travail pourrait refléter plus fondamentalement un modèle familial, un consensus entre les parents,

centré sur l'importance de la réussite à l'école.". Elles rejoignent sur ce point Dominique Glasman et Leslie Besson (2004) pour qui, plus que leur présence, ce sont les attitudes des parents, dépendant elles-mêmes des styles éducatifs qui sont responsables des écarts. Ainsi, quand l'entourage familial adopte des pratiques qui se rapprochent de celles des enseignants, les enfants tendent à mieux réussir à l'école. D'une façon plus pragmatique, il est également probable que, outre la personnalité des "aidants", le temps passé auprès des enfants ou la fréquence de leurs interventions mais aussi la nature des relations qu'ils entretiennent avec les élèves ou les besoins de ceux-ci conditionnent l'effet de l'aide qu'ils apportent. Nos modalités d'enquête ne nous ont pas permis d'explorer plus avant cette problématique, mais on pourra se référer à différentes études, dont celle d'Annie Da Costa-Lasne (2012) qui analyse l'insolente réussite des enfants d'enseignants et les particularités de leurs pratiques dans leurs relations éducatives avec leur propre progéniture.

Dans notre recherche, qui interroge d'autres facteurs dans la réussite scolaire, nous nous sommes contentés de constituer un modèle reprenant les résultats précédents afin de pouvoir mesurer l'impact marginal de l'aide aux devoirs en contrôlant les autres facteurs familiaux.

1.3. Rôle conjoint des variables familiales dans l'explication des résultats des élèves

Afin de juger de l'impact du contexte familial tel que nous avons pu l'appréhender à travers nos indicateurs, et de la part respective de chacun de ses composants, nous avons regroupé les différentes variables de ce champ d'investigation dans une même analyse.

1.3.1. Constitution des modèles

Nous avons ainsi considéré simultanément l'impact de l'indice de milieu social, celui de l'importance de la fratrie et celui de l'implication des parents sur les résultats scolaires, en début puis en fin d'enquête. Pour cela, nous avons une fois encore eu recours à l'analyse multivariée. Nous avons conservé les variables dont les modalités étaient regroupées pour obtenir des résultats plus significatifs et élaborer les deux modèles plus parcimonieux suivants :

En début d'enquête :

MODELE 12(a) : $TTinistdt = f(IMS ; FratReg; AIDEDEVOIRS)$

En fin d'enquête :

MODELE 12(b) : $TTfinstdt = f(IMS ; FratReg ; AIDEDEVOIRS)$

Les résultats paraissent assez semblables quel que soit le niveau scolaire considéré, mais leur part explicative diffère. Elle est moins importante en fin de scolarité. D'une façon générale, les différences enregistrées sont alors plus ténues et moins significatives.

Tableau 25 : Parts de variance expliquées entre les résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de l'indice de milieu social, la taille des fratries et l'aide aux devoirs.

Modèle	R ²	R ² ajusté
12(a)	,148	,130
12(b)	,085	,073

N = 605

12(a) Variable dépendante : TTinistdt

12(b) Variable dépendante : TTfinstdt

Dans le détail, on constate que, dans les deux cas, l'effet du milieu social est manifeste et produit des écarts importants et très significatifs. Ils s'élèvent à plus ou moins 11 points en milieu ou fin de scolarité élémentaire entre les familles les plus et les moins favorisées au bénéfice de ces dernières. La composition de la famille n'impacte significativement les résultats qu'en CE1, le fait d'appartenir à une fratrie plus importante exerçant alors un effet négatif. L'effet du suivi des devoirs, faible en CE1, disparaît totalement en fin de cycle III.

On peut néanmoins proposer une autre lecture de ce résultat : considérant les modalités de recueil des informations, et surtout leur calendrier, évoqué plus haut, on peut alors considérer que ce modèle permet de se demander dans quelle mesure le niveau initial explique l'implication de l'entourage. En d'autres termes, cela revient à vérifier si les parents sont plus assidus auprès de leur progéniture lorsque celle-ci a des résultats plus faibles. En considérant les choses ainsi, on peut conclure qu'ils ne sont pas plus présents aux côtés de leurs enfants lorsque ceux-ci sont moins performants en début de scolarité, au contraire. Un tel résultat confirme les constatations de Marie Gouyon et Sophie Guérin (2006) pour qui "les

difficultés scolaires de *l'enfant jouent peu sur la participation au suivi du travail scolaire : toutes choses égales par ailleurs, elles ne jouent pas sur la probabilité d'être aidé par son père, et n'augmentent que très faiblement celle de bénéficier de l'aide de la mère*".

Considérant plus particulièrement l'évolution des conséquences de l'implication de l'entourage au cours de la scolarité élémentaire, plusieurs effets, parfois opposés, peuvent être envisagés. Il est possible que les enfants en réussite aient acquis suffisamment d'autonomie pour travailler seuls, ce qui serait congruent avec un effet positif de la modalité excluant l'aide parentale, mais qu'inversement, ce facteur soit d'autant plus négatif que l'enfant débute sa scolarisation, car synonyme d'une "démission" de la famille. Nous ferions face à deux effets conjoints de la même variable se contrariant et prenant chacun plus ou moins d'importance en fonction du moment de la scolarité. Mais cela n'est qu'une pure supposition que nous ne sommes pas en mesure de vérifier. Notons malgré tout, que l'impact du milieu socio-professionnel et de l'importance de la fratrie, qui pourraient avoir une incidence sur les disponibilités des parents et le temps alloué à leurs enfants, sont ici contrôlés.

Tableau 26 : Différences de résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de l'indice de milieu social, la taille des fratries et l'aide aux devoirs.

Variables/modalités	Effet en CE1 (modèle 12a)	Significativité	Effet en CM2 (modèle 12b)	Significativité
Aide aux devoirs dispensée par les parents	Référence		0,673 (ns)	0,493 (ns)
Aide aux devoirs dispensée par une tierce personne	-1,417	0,455 (ns)	3,192	0,303 (ns)
Devoirs autres	-0,068	0,054 (*)	Référence	
Fratrie nombreuse (3 enfants et +)	-4,283	0,008 (***)	Référence	
1 frère/sœur	Référence		1,367	0,320 (ns)
Enfant unique	-4,581	0,263 (ns)	-4,108	0,228 (ns)
Autre	0,284	0,773 (ns)	0,855	0,025 (**)
Indice de milieu social inférieur	Référence		Référence	
Indice de milieu social médian	2,502	0,000 (***)	1,803	0,001 (***)
Indice de milieu social supérieur	11,486	0,000 (***)	10,923	0,000 (***)

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

1.3.2. Conclusion

Conformément aux résultats souvent obtenus dans d'autres recherches, les caractéristiques sociodémographiques sont largement explicatives quand on considère les différences de résultats. Les professions des parents, parce qu'elles sont liées à leur niveau d'études et à leurs revenus sont synonyme de différences de réussite qui peuvent être importantes. Taille des familles et suivi des devoirs apparaissent moins explicatifs, sans doute parce que regroupant moins de variables cachées. D'une façon générale, on devine que ces trois facteurs sont liés, les représentations de l'école et donc les attitudes familiales étant vraisemblablement liées au niveau d'étude et donc au passé scolaire des parents. De même, la présence d'autres enfants, que l'on sait liée à la catégorie socio-professionnelle, n'est vraisemblablement pas sans lien avec l'attitude des parents en matière de devoirs. Même si, contraints par les modalités d'enquête, nous n'avons pu questionner les élèves sur les conduites en matière de suivi des devoirs et plus généralement de la scolarité, il est probable que les facteurs familiaux considérés ici embrassent dans une certaine mesure les habitudes familiales en la matière. Bien des travaux se contentent de prendre en compte la seule profession du père pour appréhender ces distinctions. Dans notre enquête, l'indice de milieu social décomposé en trois modalités nous semble constituer un indicateur pertinent que l'on pourra éventuellement assortir de la taille de la fratrie.

La part de variance expliquée est importante, davantage en CE1 qu'en CM2, respectivement de 14,8 et 8,5%, ceci, alors que nous n'avons pas considéré les variables individuelles. Explicatives des résultats initiaux et finaux de notre enquête, il nous reste à observer dans quelle mesure les variables familiales le sont quant aux progrès réalisés tout au long de la scolarité. Mais pour cela, il faudra contrôler l'effet des différentes mesures susceptibles d'impacter de façon différenciée l'évolution des performances des élèves, au premier rang desquelles nous placerons les différentes mesures d'aide aux élèves en difficulté. Il est en effet possible que la ventilation des élèves auprès des différents intervenants proposant une aide aux enfants en difficulté soit impactée par leurs caractéristiques sociodémographiques.

2. *Caractéristiques individuelles de l'élève*

La plupart des chercheurs s'accorde à penser que la qualité des apprentissages dépend pour partie des caractéristiques individuelles des apprenants. Certains estiment que les différences individuelles conditionnent le degré de maîtrise. Il en va par exemple ainsi pour les tenants de la psychométrie lorsqu'ils entreprennent de mesurer les habiletés des individus. D'autres considèrent au contraire que les conditions de l'apprentissage servent de catalyseur à des particularités et transforment des différences interindividuelles en différences d'aptitude. Ainsi, par exemple, Benjamin Samuel Bloom (1979), auteur de la fameuse taxonomie, considère-t-il que "*si les conditions familiales et scolaires d'apprentissage s'approchaient d'un idéal, nous croyons que les différences interindividuelles dans l'apprentissage seraient quasi-nulles*". Quoi qu'il en soit, et quelles qu'en soient les raisons, les performances scolaires apparaissent liées aux caractéristiques personnelles des élèves comme l'indiquent différents travaux cités jusque là, notamment repris dans l'ouvrage de Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten. C'est ce qui nous a conduits à formuler notre première hypothèse :

Hypothèse 1 : Les caractéristiques personnelles des élèves exercent un effet sur leur réussite scolaire.

Faute de pouvoir contrôler l'efficacité cognitive de chacun des sujets, nous nous sommes contentés de prendre en considération les variables réputées influentes dans les travaux susmentionnés : le sexe, et l'âge des élèves. Nous avons ainsi établi plusieurs conjectures :

Hyp 1.1 : Le genre exerce un effet sur les résultats scolaires (à l'avantage des filles en français et des garçons en mathématiques).

Hyp. 1.2 : L'âge exerce un effet sur les résultats scolaires.

2.1 Le genre

Diverses études démontrent le caractère sexuellement typé de la réussite scolaire. Ainsi, Marie Duru Bellat et Agnès Van Zanten (2012) indiquent-elles que "tout au long du primaire, les filles réussissent mieux en français, et ont un niveau comparable aux garçons en mathématiques" cet écart étant, une fois encore, plus marqué dans les familles moins favorisées. Cependant, certains travaux plus récents tendent à indiquer que cet effet s'estompe ces dernières années et que désormais "contrairement à une idée répandue, les filles ne réussissent guère mieux que les garçons à l'école"¹²⁷. Il nous appartient donc de vérifier la significativité de ces écarts dans notre échantillon.

L'observation des carrières ou la fréquentation des différentes filières laisserait penser que les filles sont plus littéraires et les garçons plus scientifiques. Bien des travaux nuancent ces impressions, suggérant que, outre la réussite, ces choix dépendent aussi de l'appétence des élèves mais aussi de phénomènes sociologiques plus complexes tels que l'auto-sélection ou les stéréotypes de genre (voir par exemple OCDE, 2015a). Ces mêmes études interrogent aussi le caractère sexuellement typé de la réussite à l'école.

Pour observer l'influence du genre dans notre échantillon, nous avons développé les modèles suivants concernant respectivement les élèves en CE1 puis en CM2 :

En CE1 :

$$\text{MODELE 13(a)} : \text{TTinistdt} = f(\text{SEXE})$$

En CM2 :

$$\text{MODELE 13(b)} : \text{TTfinstdt} = f(\text{SEXE})$$

En CE1 comme en CM2, nos résultats s'éloignent parfois de ceux de la littérature quoique les travaux sur le sujet ne soient pas toujours consensuels (Ministère de l'Éducation nationale, 2014). Dans le premier cas, les filles de notre population semblent avoir de meilleurs résultats, mais l'écart n'est pas significatif. En détaillant les résultats, on rejoint cependant les conclusions d'autres analyses : si les filles sont meilleures en français et les garçons en mathématiques, dans notre enquête, les écarts s'annulent... Dans tous les cas, le

¹²⁷ Observatoire des inégalités, "Les filles, pas vraiment meilleures élèves que les garçons", http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=977, 2014 (page consultée le 16 mai 2016)

risque d'erreur est supérieur à 20%. Il convient donc de ne rien conclure. Introduire conjointement cette caractéristique avec d'autres variables individuelles ne change rien au problème. L'effet de la variable sexe n'est pas masqué par d'autres dont l'effet pourrait être contraire.

Tableau 27 : Différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction du sexe.

Modèle	Variables	VD 11(a) : TTinistdt VD 11(b) : TTfinstdt	
		Coefficient	Significativité
13(a)	Garçon	-,271	ns
13(b)	Garçon	,786	ns

N = 605

13(a). Variable dépendante : TTinistdt

13(b). Variable dépendante : TTfinstdt

Si en CE1 l'impact, non significatif est plus faible que ce à quoi nous nous étions attendus, c'est toujours le cas en fin de scolarité, puisqu'aucun effet significatif n'est mis à jour. Mais il est possible, quoique peu probable, que la progression soit différente pour les garçons et les filles, la valeur des coefficients s'étant inversée, nous le vérifierons ultérieurement.

En regard des résultats enregistrés, il n'est guère surprenant de constater que cette variable n'apporte aucune contribution significative à l'explication générale des performances. La part de variance expliquée est donc insignifiante.

Ainsi, bien que les tendances soient conformes à nos attentes, en l'absence de différences statistiquement significatives, notre enquête ne permet pas de valider notre hypothèse 1.1. Ces résultats vont donc plutôt dans le sens des conclusions de l'Observatoire des inégalités, présentées plus haut.

2.2 L'âge

Parfois, l'âge est également présenté comme un facteur influençant les résultats. D'une part parce qu'il est corrélé à la fréquence des redoublements, eux-mêmes n'étant pas un facteur de réussite (Paul et Troncin, 2004), bien au contraire. D'autre part, et inversement parce qu'à taux de redoublement égal, il semble que plus les enfants sont nés tôt dans l'année, mieux ils réussissent (Suchaut, 2002). Selon certaines recherches, l'"impact sur la scolarité [peut être] équivalent à celui de l'origine sociale" (Egron, 2007). Mais ce résultat fait débat. L. Cosnefroy, réalisant une méta-analyse dans sa thèse de doctorat indique que si le sens de la variation apparaît consensuel, l'ampleur de l'effet varie selon les travaux mais reste peu important : "si les effets tendent tous à converger vers un avantage pour les élèves les plus âgés, il apparaît que cet avantage reste majoritairement faible" (Cosnefroy, 2010).

Pour vérifier l'existence et le sens d'une relation entre âge et scores aux évaluations auprès de nos sujets, on peut procéder de différentes façons. Une méthode simple consiste à examiner les corrélations existant entre les variables.

Concernant les évaluations de CE1, on observe qu'à première vue, l'effet semble très significatif. L'âge est ici exprimé en jours. Le test de Pearson indique l'existence d'une corrélation significative et négative entre l'âge des élèves et leurs résultats. Le même test, reproduit en CM2 donne des résultats analogues, quoiqu'un peu moins marqués.

Tableau 28 : Étude des corrélations (r_{BP}) entre l'âge des élèves exprimés en jours et leurs résultats aux évaluations de CE1 et de CM2.

Variables	TTinistdt
Age en CE1 (en jours)	-,233**
Age en CM2 (en jours)	-,135**

** . Les corrélations sont toutes significatives à $p < 0.01$

On peut chiffrer ces différences à l'aide d'une analyse univariée pour déterminer l'ampleur des écarts enregistrés puisqu'il s'agit de deux variables continues. Nous trouvons ci-après les résultats des modèles ainsi constitués :

En début d'enquête :

$$\text{MODELE 14(a) : TTinistdt} = f(\text{AGE})$$

En fin d'enquête :

$$\text{MODELE 14(b) : TTfinstdt} = f(\text{AGE})$$

Tableau 29(a) : Parts de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales et finales expliquées par leur âge.

Modèle	R ²	R ² ajusté
14(a) : CE1	,054	,052
14(b) : CM2	,018	,016

N = 605

14. Variable indépendante : Age (jours)

14(a) Variable dépendante : TTinistdt

14(b) Variable dépendante : TTfinstdt

Tableau 29(b) : Différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de leur âge.

Modèle	Variables	Résultats scolaires (TTinistdt & TTfinstdt)	
		Coefficient	Significativité
14(a) : CE1	Age (en jours)	-,023	***
14(b) : CM2	Age (en jours)	-,014	***

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

14(a). Variable dépendante : TTinistdt

14(b). Variable dépendante : TTfinstdt

Chaque journée supplémentaire vécue au moment de la passation des épreuves entraîne en moyenne une baisse des résultats, de sorte que les enfants les plus âgés réussissent moins. Cet effet de l'âge est un peu moins sensible en fin de scolarité alors que les écarts d'âge sont légèrement supérieurs et ce en raison des différences de parcours. Ce résultat peut probablement s'expliquer par le fait que, proportionnellement, un jour d'écart représente une moindre différence quand on se situe plus avant dans la scolarité. Les différences peuvent paraître insignifiantes alors qu'elles sont très significatives. L'unité de mesure choisie en est sans doute responsable. Un jour de plus ou de moins ne représentant pas grand chose, même

chez de jeunes enfants. Raisonner en mois devrait rendre les écarts plus lisibles. Cependant, d'une façon plus générale, la moindre réussite des aînés peut sembler inattendue, ou du moins en désaccord avec les résultats des recherches effectuées sur ce sujet et rappelées précédemment. L'effet de maturation entraîne en effet théoriquement davantage de capacités d'adaptation et de régulation, une hausse des capacités cognitives, et de la quantité d'expériences accumulées au cours de la vie des enfants...

En fait l'âge masque généralement d'autres variables, au premier rang desquelles on trouve les passages anticipés et les redoublements. Il nous faut donc tenir compte du parcours scolaire dans l'étude de ce facteur en les incorporant au modèle pour en neutraliser l'effet.

En début d'enquête :

$$\text{MODELE 15(a) : TTinistdt} = f(\text{ParcScol})$$

En fin d'enquête :

$$\text{MODELE 15(b) : TTfinstdt} = f(\text{ParcScol})$$

Le parcours scolaire des élèves de l'échantillon a pu s'effectuer conformément à la succession des cycles et des niveaux dans chaque cycle. Mais il a également pu connaître une, voire plusieurs prolongations de scolarité. En revanche, les passages anticipés sont peu nombreux. Ils sont souvent associés à de bonnes performances face aux tests, que ce soit en CE1 ou en CM2, mais il existe néanmoins quelques contre-exemples. Inversement, les maintiens sont souvent synonymes de performances moins flatteuses. Les tableaux ci-après nous permettent d'en juger :

Tableau 30(a) : Parts de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales et finales expliquées par leur parcours scolaire selon trois modalités.

Modèle	R ²	R ² ajusté
15(a) : CE1	,136	,131
15(b) : CM2	,102	,099

N = 605

Variables dépendantes : TTinistdt (15a) & TTfinstdt (15b)

Variables indépendantes : ParcScol (3 variables muettes : en avance, à l'heure, en retard)

Tableau 30(b) : Différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de leur parcours scolaire selon trois modalités.

Modèle	Variables	Résultats scolaires (TTinistdt & TTfinsttdt)	
		Coefficient	Significativité
15(a) : CE1	Élèves ayant connu un passage anticipé (AVANCAVCE)	9,335	ns
	Élèves ayant connu un redoublement (REDOUBAVCE)	-18,251	***
15(b) : CM2	Élèves ayant connu un passage anticipé (AVANCAVCE)	6,010	ns
	Élèves ayant connu un redoublement (REDOUBAVCE)	-14,745	***

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1
Référence : "à l'heure"

Les résultats subissent clairement l'influence des redoublements, moins des passages anticipés. Les effets semblent très importants. Pourtant, être en avance d'une année n'impacte pas les résultats de façon statistiquement significative, le faible nombre d'enfants concernés ainsi que la variabilité des effets du passage anticipé ne permettent pas de tirer de conclusions indubitables. En revanche, le maintien est lié à un score nettement inférieur, la différence étant largement supérieure, ou équivalente à un écart type, respectivement en CE1 et en CM2. Encore une fois, elle est de moindre amplitude plus avant dans la scolarité, sans que l'on puisse pour l'instant affirmer que les écarts s'estompent naturellement avec l'âge ou que les diverses mesures en faveur de davantage d'égalité de réussite sont efficaces. Concernant les différences de parcours, cette variable apparaît de prime abord explicative, puisque représentant près d'un cinquième et plus d'un dixième de la variance expliquée aux deux moments de prise d'informations. Nous verrons dans le détail comment se répartit cet écart en fonction du niveau redoublé, et nous étudierons plus tard l'effet de cette mesure d'aide sur la progression des élèves concernés. Mais il est probable que l'effet apparent de l'âge tel qu'il a été précédemment constaté soit très lié à ce facteur.

Nous pouvons vérifier cette assertion en insérant conjointement les deux facteurs dans une analyse de régression. Il semble alors que la forte corrélation entre âge et niveau dissimule en fait un impact prépondérant du redoublement.

En contrôlant la variable "parcours scolaire", son effet tendrait cette fois plutôt à être positif, mais si faible (0.005 points par jour soit 1.78 points sur 100 par année supplémentaire) qu'il n'est pas significatif. Qu'il soit exprimé en jours ou en années ne change rien excepté la lisibilité. Mais ces deux facteurs entretiennent des rapports ambigus. L'âge est une variable explicative des maintiens et passages anticipés dans la mesure où il influence les résultats à l'école, mais l'inverse se vérifie également. Dans notre échantillon, les élèves plus jeunes en début de scolarité, car nés au dernier trimestre, sont plus souvent maintenus tandis que les passages anticipés sont plus fréquemment proposés aux élèves plus âgés, nés en début d'année. Après ces réductions ou prolongations de cycle, les "jeunes" élèves concernés deviennent plus âgés que leurs condisciples, tandis que les plus "vieux" se retrouvent plus jeunes. Il faudrait enlever 365,25 jours à tous les élèves ayant été maintenus entre les deux prises de mesures et procéder à l'opération inverse en cas de saut de classe. Une autre solution est de considérer le mois de naissance, qui ne varie pas au cours de la scolarité au gré des maintiens ou passages anticipés. Diverses études ont souligné l'effet qu'il pouvait avoir, surtout dans les petites classes où l'influence proportionnelle de quelques mois de plus et de moins n'est pas négligeable

Il paraît donc pertinent de modifier le modèle, de supprimer la variable "âge" et d'intégrer successivement le parcours scolaire et le mois de naissance dans les modèles qui deviennent les suivants :

En début d'enquête :

$$\text{MODELE 16(a)} : \text{TTinistdt} = f(\text{ParcScol} ; \text{MoisNaiss})$$

En fin d'enquête :

$$\text{MODELE 16(b)} : \text{TTfinstdt} = f(\text{ParcScol} ; \text{MoisNaiss})$$

Nous pouvons ainsi considérer la variable "âge" en début de scolarité sans que ses variations en cas d'incident de parcours ne viennent perturber nos résultats. Le pouvoir explicatif s'en trouve augmenté lorsqu'il s'agit d'expliquer les résultats en CE1, ou quand on

les considère en fin de scolarité. Dans les deux cas, les variables étudiées sont significatives et explicatives, ainsi que l'indiquent les tableaux suivants.

Tableau 31(a) : Parts de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales et finales expliquées par leur parcours scolaire et leur mois de naissance.

Modèle	R ²	R ² ajusté
16(a)	,158	,151
16(b)	,123	,119

N = 605

Variable dépendante : TTinistdt & TTfinstdt

Valeurs étudiées : MoisNaiss, PASREDOUAVCE

Tableau 31(b) : Différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de leur parcours scolaire et de leur mois de naissance.

Modèle	Variables	Résultats scolaires (TTinistdt & TTfinstdt)	
		Coefficient	Significativité
16(a)	Élèves ayant connu un passage anticipé (AVANCAVCE)	8,681	ns
	Élèves ayant connu un redoublement (REDOUBAVCE)	-18,400	***
	Mois de naissance (MoisNaiss)	-,676	***
16(b)	AVANCAVCE ^a	3,959	ns
	REDOUBAVCE ^a	-13,839	***
	MoisNaiss	-,663	***

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1
Référence : "à l'heure"

Chaque mois de plus entraîne une hausse significative des performances mais plutôt modérée, inférieure à un point. Malgré tout, entre des enfants nés en début ou en fin d'année, l'écart peut frôler les 8 points, ce qui est loin d'être négligeable. Comparativement à l'âge réel, cette variable est plus indépendante de l'effet de prolongation et de raccourcissement de la scolarité, même si un lien peut exister, les deux facteurs étant liés aux scores. Si son effet est

très significatif, il reste d'une importance mesurée. Plus la naissance est tardive dans l'année, moins les résultats sont bons, un mois entraînant une baisse inférieure à 0.7 point.

Le parcours scolaire conserve un effet très significatif et très important. L'écart négatif lié à un maintien dépasse largement un écart-type ou s'en s'approche selon que les élèves sont en CE1 ou en CM2. Le raccourcissement d'un cycle d'apprentissage semble avoir un impact positif, mais il demeure non significatif pour les raisons précédemment évoquées. Le déroulement de la scolarité est vraisemblablement corrélé avec d'autres facteurs individuels, environnementaux et scolaires.

Le pouvoir explicatif des deux variables baisse légèrement lorsqu'on les introduit simultanément dans un même modèle, ce qui indique qu'elles ne sont pas complètement disjointes, comme nous l'évoquions précédemment. Elles demeurent cependant toutes deux significatives et expliquent conjointement entre 12 et 16% du R^2 selon que les élèves étaient en CM2 ou en CE1 lors de la passation. Réintroduire la variable sexe n'augmente pas réellement la part explicative du modèle qui devient alors moins parcimonieux. Cette variable reste neutre sur le plan des scores globaux aux épreuves.

Ces caractéristiques individuelles paraissent les moins "subjectives", si l'on peut s'exprimer ainsi, et sont aisément appréhendables dans une telle enquête. Les indicateurs sont donnés a priori et les risques d'erreurs lors de la collecte des informations paraissent peu importants. Il existe cependant d'autres facteurs plus personnels susceptibles de faire varier les performances scolaires des individus. Nous avons cette fois dû construire des indicateurs spécifiques.

2.3 Les facteurs psycho-affectifs et comportementaux

Plus complexes à opérationnaliser, de telles variables personnelles peuvent pourtant influencer les résultats aux différents tests. Nous avons mis de côté l'efficacité intellectuelle ou cognitive, les capacités mnésiques, sans doute très explicatives, mais qui dépendent davantage du champ d'investigation de la psychologie. Nous n'avons pu les appréhender ici pour des raisons liées aux modalités d'enquête et à la spécificité des techniques de recueil de telles informations. Sur le plan individuel, on trouve également les caractéristiques affectives et comportementales que nous avons approchées par le biais de l'enquête par questionnaire. La littérature traitant de ce sujet est relativement peu développée. Cependant, plusieurs

recherches ont été consacrées à la description des effets. Ainsi par exemple, l'exploitation des données PISA a permis de mettre en évidence le lien existant entre bien-être à l'école et réussite scolaire, tout en indiquant les piètres performances françaises en la matière. Plusieurs travaux viennent étayer cette influence, tels que ceux de Halim Bennacer (2006), David Berkowitz et al. (2015), ou d'Éric Debarbieux et al. (2012). Ces derniers, dans une synthèse consacrée à ce sujet indiquent que "investir dans le climat scolaire est une nécessité pour la réussite scolaire" (p. 5). Certains auteurs notent que ce sentiment de bien être est corrélé avec la qualité des relations élèves-enseignants (OCDE, 2015b). D'autres études mettent en exergue le rôle des relations avec les pairs, la violence, l'ambiance de classe (Meuret, 1997 ; Lenoir, 2012). Quoi qu'il en soit, des différences inter-individuelles peuvent exister même lorsque les enfants évoluent dans un environnement identique. Après avoir étudié les effets classes et écoles, il importe donc de considérer ainsi ces facteurs à l'échelle de l'individu. Dans notre étude, les indices ont été obtenus à partir des réponses à diverses questions, la méthodologie ayant été décrite dans sa partie dédiée. Ce travail nous a permis de vérifier les hypothèses suivantes :

Hyp. 1.3 : Le "bien-être à l'école" favorise la réussite scolaire.

Hyp. 1.4 : L'"estime de soi scolaire" favorise la réussite scolaire.

Hyp. 1.5 : La motivation favorise la réussite scolaire.

Hyp. 1.6 : L'attention favorise la réussite scolaire.

2.3.1. *Le bien être à l'école*

Pensant avoir affaire à une variable explicative, nous avons construit un indicateur du "bien être" des enfants à l'école afin d'étudier les éventuelles fluctuations de performance. Les comparaisons effectuées à l'aune de notre indicateur composite ne produisent pas les effets escomptés. Il apparaît que cette variable ne comporte pas un fort pouvoir explicatif : le coefficient est très réduit et l'effet non significatif, que l'on considère la variable seule ou qu'on l'intègre dans un modèle comportant des variables contrôle.

Nous avons constaté cette absence d'effet tant en CE1 qu'en CM2. Aucune variation significative des résultats scolaires n'est liée aux variables relatives aux relations avec les camarades, au ressenti du climat en classe, aux inquiétudes éventuelles, aux sentiments vis à vis de la classe, des camarades.

Peut-être l'indice de "bien être" pourra-t-il constituer une variable dépendante, à défaut d'être explicative, quand on considérera les effets des dispositifs d'aide à l'école.

2.3.2. *L'estime de soi*

Outre le ressenti de l'élève dans sa vie sociale d'écolier, l'estime de soi peut influencer positivement ou négativement ses apprentissages. En fait, ce concept en lui-même manque de précision et n'a pas une valeur explicative très élevée. Il gagne à être remplacé par l'image qu'a l'enfant de ses capacités d'apprentissage et de son niveau scolaire (Galand, 2006), soit son "estime de soi scolaire", qui aura davantage d'incidence sur les résultats. Les effets d'attente et d'étiquetage peuvent contribuer à expliquer cela, ainsi que les conséquences de ces représentations sur le comportement de l'élève face aux tâches d'apprentissage.

Cet indice, rappelons-le, est élaboré à partir des réponses aux questions portant sur la perception qu'ont les élèves de leurs réussites, leurs difficultés, leur capacité à réussir ou leur façon d'envisager leur parcours scolaire et leurs difficultés. Il n'est donc certainement pas sans rapport avec leurs résultats et les feed-back positifs ou négatifs renvoyés par leurs enseignants, parents ou camarades. Il s'agit néanmoins de la construction artificielle d'un indice destiné à appréhender et catégoriser un sentiment très intime et personnel. Il n'est donc pas étonnant de constater que son pouvoir explicatif est important, sans doute quelque peu surévalué puisque dépendant partiellement des variables dépendantes ! Nul doute que la part explicative spécifique s'amointrira lorsque d'autres variables seront ajoutées à l'analyse. En attendant, nous avons construit les deux modèles univariés suivants, permettant d'étudier la variation des scores en fonction du niveau d'estime de soi :

En début d'enquête :

$$\text{MODELE 17(a) : } TT_{\text{inistdt}} = f(\text{IndicEstimSoi})$$

En fin d'enquête :

$$\text{MODELE 17(b) : } TT_{\text{finstdt}} = f(\text{IndicEstimSoi})$$

La part de variance qu'ils expliquent est conséquente, davantage en CE1 - près d'un tiers - qu'en CM2 où elle s'approche malgré tout du quart, comme on peut le voir dans le tableau suivant :

Tableau 32(a) : Parts de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales et finales expliquées par leur estime de soi.

Modèle	R ²	R ² ajusté
17(a) : CE1	,305	,303
17(b) : CM2	,224	,222

N = 605
 Variable dépendante : TTinistdt & TTfinstdt
 Valeurs étudiées : IndicEstimSoi

Tableau 32(b) : Différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de leur estime de soi.

Modèle	Variables	Résultats scolaires (TTinistdt & TTfinstdt)	
		Coefficient	Significativité
17(a) : CE1	Estime de soi (IndicEstimSoi)	7,997	***
17(b) : CM2	Estime de soi (IndicEstimSoi)	6,768	***

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1

En CE1, on observe un impact très significatif de cette variable, expliquant plus de 30% de la variance à elle seule, lorsqu'elle est présentée isolément. Si son rôle est sans doute moindre en raison de sa probable colinéarité avec d'autres variables explicatives, le modèle montre une différence significative ($p < 0.01$) de 8 points dans les résultats. Il en est de même, quoique dans une moindre mesure, en CM2. Il est donc probable que l'image de soi se soit construite précocement et progressivement : son effet est moins important en fin de scolarité élémentaire alors que dans ce cas, la prise de mesure s'est effectuée en même temps que l'évaluation. Ceci plaide pour l'existence de facteurs explicatifs corrélés.

L'impact sur les scores est important, notamment si l'on compare les enfants situés aux deux extrémités de l'échelle, puisque les écarts peuvent approcher deux écarts types entre catégories, surtout en début de scolarité. Ils sont donc, sans surprise, très significatifs.

Vérifions donc maintenant si cette variable est corrélée avec la motivation des élèves, ou, en d'autres termes, si avoir confiance en ses possibilités développe ses pulsions épistémophiliques.

2.3.3. La motivation

Dépendant étroitement de l'estime de soi mais aussi de la valeur perçue et accordée à l'activité ainsi que de la capacité à se projeter vers l'avenir, la motivation paraît être un puissant facilitateur de la réussite scolaire (Martinot, 2006). Il s'agit d'un concept plus largement abordé dans la littérature. La psychologie en générale et plus particulièrement la psychologie sociale nous en définissent le cadre (Viau, 2004). Mais c'est un sujet étudié par l'ensemble des sciences de l'éducation. Différents travaux nous apprennent qu'il existe plusieurs facteurs agissant sur la motivation. L'appétence pour la discipline, la connaissance des objectifs pédagogiques, les capacités à gérer les difficultés permettent d'accroître la motivation et la persévérance dans l'activité (Boekaerts, 2010).

Observons, dans un premier temps, l'effet de la motivation sur les résultats des élèves. Introduite comme seul facteur explicatif dans un modèle, cette variable semble associée à une variation des résultats, quel que soit le niveau de scolarisation considéré. Il est cependant difficile de connaître le sens de causalité : les enfants sont-ils davantage mobilisés lorsqu'ils réussissent ou inversement cette motivation leur permet-elle d'obtenir de meilleurs résultats à l'école ?

En début d'enquête :

$$\text{MODELE 18(a) : TTinistdt} = f(\text{MOTIV})$$

En fin d'enquête :

$$\text{MODELE 18(b) : TTfinstdt} = f(\text{MOTIV})$$

Tableau 33(a) : Parts de variance des résultats aux évaluations initiales et finales expliquées par la motivation des élèves.

Modèle	R ²	R ² ajusté
18(a) : CE1	,023	,020
18(b) : CM2	,019	,017

N = 605

Variable dépendante : TTinistdt & TTfinstdt

Valeurs étudiées : MOTIV

Tableau 33(b) : Différences de résultats aux évaluations initiales et finales en fonction de la motivation des élèves.

Modèle	Variables	Résultats scolaires (T_{inistdt} & T_{finistdt})	
		Coefficient	Significativité
18(a) : CE1	Motivation (MOTIV)	2,760	***
18(b) : CM2	Motivation (MOTIV)	2,539	***

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

S'il est difficile de déterminer laquelle des deux variables dépend de l'autre, on peut en revanche noter que la relation qu'elles entretiennent est significative et positive. Le pouvoir explicatif du modèle varie peu selon le niveau considéré. L'ampleur de l'effet est intéressante, les notes finales augmentent d'un peu plus de 2,7 et 2,5 points en CE1 et CM2 à chaque point d'indice supplémentaire, soit un potentiel différentiel supérieur d'une dizaine de points. La baisse de la variation est faible entre les deux temps d'évaluation. Ce n'est donc pas, semble-t-il, un facteur d'accroissement des différences de performances au fil de la scolarité, à moins qu'il ne soit contrarié par l'effet d'autres variables.

A priori, cet indicateur semble donc explicatif, mais il est difficile de se faire une représentation concrète de l'ampleur de son effet. Au delà des chiffres, il est difficile à appréhender : que signifie une hausse d'un point de motivation sur notre échelle ? Remarquons simplement que dans un modèle univarié, donc sans contrôle de la colinéarité ou d'effets parasites, cette variable explique plus ou moins 2% du R^2 selon le niveau considéré... C'est peu, mais le degré de significativité plaide pour un effet assez systématique. Si l'on suppose que la relation est linéaire, ce qui resterait à démontrer, la différence entre les plus motivés et les moins motivés est de 15,65 points lors de l'évaluation initiale, 14,40 lors de l'évaluation finale ou respectivement de 7,97 et 7,33 points entre l'indice moyen et l'indice le plus faible.

Motivation et confiance en soi sont bien évidemment liées. Les inclure simultanément dans l'analyse, ce que l'on a fait dans les modèles suivants, entraîne donc une petite baisse de leur pouvoir explicatif respectif :

En début d'enquête :

$$\text{MODELE 19(a) : TTinistdt} = f(\text{MOTIV ; IndicEstimSoi})$$

En fin d'enquête :

$$\text{MODELE 19(b) : TTfinstdt} = f(\text{MOTIV ; IndicEstimSoi})$$

Tableau 34(a) : Parts de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales et finales expliquées par leur motivation et leur estime de soi.

Modèle	R ²	R ² ajusté
19(a)	,310	,305
19(b)	,234	,231

N = 605

Variable dépendante : TTinistdt & TTfinstdt

Valeurs étudiées : MOTIV, IndicEstimSoi

Tableau 34(b) : Différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de leur motivation et de leur estime de soi.

Modèle	Variables	Résultats scolaires (TTinistdt & TTfinstdt)	
		Coefficient	Significativité
19(a) : CE1	IndicEstimSoi	7,892	***
	MOTIV	1,926	**
19(b) : CM2	IndicEstimSoi	1,977	***
	MOTIV	6,708	***

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1

En effet, si l'on ajoutait la part du R² expliquée par ces deux variables, on atteindrait un tiers et un quart de la variance respectivement en CE1 et en CM2. En les introduisant simultanément, on reste à 31% et 23,4%, ce qui est intéressant. Les coefficients ne baissent que très modérément. Chaque point d'indice supplémentaire traduisant davantage de motivation permet une progression moyenne des performances de près de 2 points, significative quel que soit le niveau. L'influence de l'estime de soi est plus importante,

chaque passage à l'indice supérieur entraînant un différentiel de près de 7 ou 8 points selon les niveaux considérés. Mais surtout, les deux facteurs varient de concert. Leur corrélation est très élevée (0,83 d'après le test de Pearson).

A priori, nos résultats s'écarteraient quelque peu de ceux de la littérature sur ce sujet. Julien Masson (2011) l'a abordé lors de la rédaction de sa thèse, supervisée par Fabien Fenouillet, spécialiste en la matière. Selon leurs conclusions, l'effet de l'attention sur les résultats est loin d'être capital. Mais leurs travaux insistent sur la multiplicité de définitions existant pour caractériser ce phénomène (plus d'une centaine). Dans leur étude, ils en distinguent différents aspects, qu'ils déclinent en trois concepts :

- le sentiment d'efficacité personnelle ("SEP"),
- les buts
- l'intérêt.

Ainsi, il apparaît qu'une recherche systématique de la performance (but) pour elle-même n'accroît pas les résultats, au contraire d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé. L'intérêt, lui même impacté par les composantes précédentes, ne présente qu'une influence très limitée sur les résultats scolaires.

Malgré tout, on retrouve, dans nos investigations, le rôle plus important occupé par l'estime de soi, qui se rapprocherait davantage du "SEP" décrit par Julien Masson, tandis que le rôle plus spécifique de la motivation, que nous avons approchée à travers l'intérêt pour les disciplines scolaire et la centration sur les apprentissages les plus académiques se rapprocherait de la notion d'"intérêt" telle qu'il l'analyse. Dans nos deux études, les variations enregistrées vont donc dans le même sens.

Cependant ces phénomènes restent flous et l'on peut s'interroger sur les mécanismes comportementaux qu'ils engendrent. Les analyses conduites dans le travail universitaire parisien mettent d'ailleurs à jour la complexité des relations entretenues entre les différents volets observés de la motivation, les résultats disciplinaires et l'appétence plus générale pour l'école.

Nous avons vu en effet que ces deux variables interdépendantes étaient sans doute corrélées avec d'autres, qu'elles soient individuelles, familiales ou scolaires, ce que nous allons vérifier ensuite en raisonnant "toutes choses égales par ailleurs". Elles expliquent sans

doute également l'attitude de l'élève face aux activités scolaires et son sentiment de bien être en classe.

2.3.4. *L'attention en classe*

Diverses recherches enfin nous incitent à considérer le facteur attentionnel. Certaines sont issues de la psychologie cognitive ou développementale. Elles insistent sur les rapports entre attention et maturation, attention et motivation. D'autres, plus proches des sciences de l'éducation font le lien entre temps réel d'apprentissage et réussite scolaire (Suchaut, 2009). Plus un enfant est concentré sur les activités, consacre son temps scolaire à apprendre, et évite de se disperser, meilleurs sont ses résultats.

Cette dernière variable individuelle modélisée, toujours à partir de différents indices collectés par questionnaire, se montre moins corrélée avec les résultats scolaires. Les différences en matière d'attention paraissent moins scolairement typées, les errances de comportements étant rencontrées tant chez les meilleurs élèves que chez leurs camarades plus en difficulté.

En début d'enquête :

$$\text{MODELE 20(a) : TTinistdt} = f(\text{ATTENT}^\circ)$$

En fin d'enquête :

$$\text{MODELE 20(b) : TTfinstdt} = f(\text{ATTENT}^\circ)$$

Tableau 35(a) : Parts de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales et finales expliquées par le niveau d'attention déclaré par les enfants.

Modèle	R²	R² ajusté
20(a) : CE1	,056	,047
20(b) : CM2	,010	,005

N = 605

Variable dépendante : TTinistdt & TTfinstdt

Valeurs étudiées : Attention

Tableau 35(b) : Différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction du niveau d'attention déclaré par les enfants.

Modèle	Variables	Résultats scolaires (TTinistdt & TTfinsttdt)	
		Coefficient	Significativité
20(a) : CE1	Attentif (PlutôtAttentif)	3,701	**
	Peu attentif (PlutôtPasAttentif)	-,061	ns
	Attention non renseignée (AttentionInconnue)	-7,764	**
20(b) : CM2	PlutôtAttentif	1,048	ns
	PlutôtPasAttentif	-1,907	*
	AttentionInconnue	-,787	ns

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1

Notons que l'effet de l'attention en classe est un peu surprenant. Les enfants se répartissent plutôt équitablement dans les deux catégories : environ 46% disent penser parfois, souvent ou toujours à autre chose, tandis que les autres répondants ne le font rarement ou jamais. D'une façon générale, les résultats de la régression montrent qu'être attentif apporte une petite plus value parfois significative aux résultats scolaires. Mais il semble que parmi ceux qui ne le sont pas, on retrouve des élèves performants comme des élèves moins performants, et que, surtout, beaucoup d'élèves en difficulté se disent attentifs. L'effet de cette variable est donc difficilement mesurable. Nous pouvons observer qu'en fin de second cycle, l'attention était un facteur de performance, même si un certain nombre d'enfants inattentifs obtenaient tout de même de bons résultats.

Les conclusions évoluent quelque peu en CM2 : cette fois, seule la modalité exprimant un manque d'attention produit un effet négatif, mais faiblement significatif. La contribution à l'explication des résultats est faible. L'effet de la variable cessera sans doute d'être significatif lorsque l'on produira un modèle multivarié : il est probable que la variable perde de sa valeur dans un modèle permettant de s'approcher d'une mesure "à caractéristiques individuelles, affectives et comportementales mesurées égales par ailleurs", ce que nous vérifierons dans le paragraphe suivant.

Intuitivement cependant, nous pensons que son effet est supérieur à ce que laissent entrevoir nos chiffres. En effet, bien que la corrélation entre résultats et attention soit significative, respectivement à .01 et .05 et CE1 et CM2, elle n'est pas très élevée. Ce n'est donc pas un très bon indice du niveau scolaire. C'est également une caractéristique mal renseignée par les enfants.

2.3.5. Conclusion : rôle spécifique des différentes variables individuelles dans l'explication des résultats

Nous avons regroupées les différentes variables individuelles dans une même analyse afin de maîtriser les éventuelles relations qu'elles entretiennent entre elles et de comparer leurs effets spécifiques respectifs. Nous obtenons ainsi les modèles suivants :

En début d'enquête :

MODELE 21(a) : $TTinistdt = f(\text{MoisNaiss ; SEXE ; MOTIV ; IndicEstimSoi ; ATTENT}^\circ)$

En début d'enquête :

MODELE 21(b) : $TTfinstdt = f(\text{MoisNaiss ; SEXE ; MOTIV ; IndicEstimSoi ; ATTENT}^\circ ; \text{BienEtreEcole})$

Tableau 36(a) : Parts de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales et finales expliquées par leur mois de naissance, leur sexe, l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, leur motivation, le degré d'attention dont ils font preuve à l'école et leur sentiment de bien être.

Modèle	R ²	R ² ajusté
21(a) : CE1	,056	,047
21(b) : CM2	,010	,005

N = 605

Variable dépendante : TTinistdt & TTfinstdt

Valeurs étudiées : BienEtreEcole, MoisNaiss, AttentionInconnue, Garçon, MOTIV, IndicEstimSoi, PlutôtAttentif, PlutôtPasAttentif

L'ensemble des variables considérées explique entre un quart et un tiers des différences de réussite. Cette part de variance expliquée diminue au fur et à mesure de la scolarité. Pourtant, nombre d'entre-elles ne produisent pas d'écarts significatifs, comme on peut le voir dans le tableau de la page suivante.

Tableau 36(b) : Différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de leur mois de naissance, de leur sexe, de l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, de leur motivation, du degré d'attention dont ils font preuve à l'école et de leur sentiment de bien être appréhendés à partir de leurs déclarations.

Modèle	Variables	Résultats scolaires (TTinistdt & TTfinstdt)	
		Coefficient	Significativité
21(a) : CE1	Mois de naissance (MoisNaiss)	-,244	ns
	Genre (Garçon)	-,409	ns
	Estime de soi (IndicEstimSoi)	7,663	***
	Motivation (MOTIV)	1,662	*
	PlutôtAttentif	5,470	ns
	PlutôtPasAttentif	-5,126	ns
	AttentionInconnue	-13,249	**
	Bien être à l'école (BienEtreEcole)	-1,196	ns
21(b) : CM2	Mois de naissance (MoisNaiss)	-,289	*
	Genre (Garçon)	,405	ns
	Estime de soi (IndicEstimSoi)	6,497	***
	Motivation (MOTIV)	1,860	**
	PlutôtAttentif	4,770	ns
	PlutôtPasAttentif	-4,923	*
	AttentionInconnue	-9,796	**
	Bien être à l'école (BienEtreEcole)	,119	ns

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1

En Cycle 3 comme en cycle 2, estime de soi et, dans une moindre mesure, motivation "écrasent" les autres variables individuelles. L'attention ne reste un facteur de performance (très modérément) significatif qu'en CM2, mais lorsque l'on considère cette variable, on s'aperçoit que l'effet le plus net concerne les enfants qui ont mal renseigné les items correspondant à la variable, ou qui ont refusé de se prononcer. Ils obtiennent en moyenne de moins bons résultats que les autres élèves, cette constatation étant statistiquement valable mais difficilement interprétable. Les effets des autres variables ne sont pas probants. Les sujets nés plus tôt dans l'année réussissent mieux, mais l'effet du mois de naissance est à peine significatif en CM2, pas du tout en CE1. Être une fille ou un garçon ne modifie pas réellement les scores, tout comme le sentiment de bien être à l'école.

2.4 Modèle portant sur les déterminants socio-familiaux et individuels

D'une façon générale, le mode de recueil des données individuelles liées aux caractéristiques personnelles et à l'attitude des élèves face aux activités scolaires n'est pas très satisfaisant quand il s'agit d'expliquer les résultats, plus particulièrement aux épreuves initiales. Les informations recueillies en fin de scolarité ont pu varier entre les deux tests. Divers changements (tels que l'évolution professionnelle ou les naissances) sont peut-être advenus au sein des cellules familiales, et si certaines caractéristiques individuelles ne connaissent théoriquement aucune modification (comme le mois de naissance ou le sexe), le parcours scolaire, l'attitude ou les ressentis des enfants ont sans doute évolué. Dès lors, ces différentes variables sont plus pertinentes lorsque, considérées comme des variables de contrôle, elles contribuent à l'explication du niveau final ou de la progression. Elles pourront par ailleurs constituer des variables dépendantes en tant qu'indicateurs de la motivation, de la concentration, etc.

Ainsi, compte tenu de nos précédentes investigations, nous pouvons proposer deux modèles pour expliquer, en termes de caractéristiques sociodémographiques, les résultats finaux des enfants. Le premier ne prend en compte que les caractéristiques individuelles socio-démographiques pertinentes pour rendre compte des résultats des enfants à l'évaluation initiale, le second y ajoute les variables psycho-affectives renseignées lors de l'évaluation finale.

En début d'enquête :

$$\text{MODELE 22(a) : TTinistdt} = f(\text{IMS ; FratReg ; MoisNaiss})$$

En fin d'enquête :

$$\text{MODELE 22(b) : TTfinstdt} = f(\text{IMS ; FratReg ; MoisNaiss ; IndicEstimSoi ; MOTIV ; ATTENT}^\circ)$$

Les seules données sociodémographiques, nous permettent d'expliquer 17% du "R²" en CE1, mais seulement 12% en CM2, l'ensemble des variables retenues étant, dans tous les cas, significatives. De leur côté, les caractéristiques psychoaffectives en expliquent 24,2% en fin de scolarité. Leur introduction permet donc une large augmentation de la part de variance totale expliquée qui atteint alors 29,9%. Ce nombre reste malgré tout inférieur à la somme des "R²" indiquant une interdépendance des deux types de variables. Par ailleurs, la composition de la fratrie perd en grande partie son pouvoir explicatif. Ainsi nous l'indiquent les tableaux suivants :

Tableaux 37(a) : Parts de variance des résultats des élèves aux évaluations finales expliquées par leur niveau social, la composition de leur fratrie, leur mois de naissance, l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, leur motivation, le degré d'attention dont ils font preuve à l'école appréhendés à partir de leurs déclarations.

Modèle	R ²	R ² ajusté
22(a) : CE1	,170	,155
22(b) : CM2	,299	,284

N = 605

Variable dépendante : TTinistdt & TTfinstdt

Valeurs étudiées : IMS, FratReg, MoisNaiss, puis en "b", IndicEstimSoi, Motivation, ATTENT^o

Tableaux 37(b) : Différences de résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de leur niveau social, de la composition de leur fratrie, de leur mois de naissance, de l'estime qu'ils ont d'eux même, de leur motivation, du degré d'attention dont ils font preuve à l'école appréhendés à partir de leurs déclarations.

Modèle	Variables	Résultats scolaires (TTinistdt & TTfinstdt)	
		Coefficient	Significativité
22(a) : CE1	Indice de milieu social moyen (IMS3)	2,441	***
	Indice de milieu social favorisé (IMSfav)	11,405	***
	Fratrie inconnue (FRATINCO)	-1,062	ns
	Enfant unique (ENFUNIQ)	-3,225	ns
	Au moins 2 frères ou sœurs (FAMnbTROietPLUS)	-4,825	***
	Mois de naissance (MoisNaiss)	-,735	***
22(b) : CM2	Indice de milieu social moyen (IMS3)	1,521	***
	Indice de milieu social favorisé (IMSfav)	8,281	***
	Enfant unique (ENFUNIQ)	-3,501	ns
	Au moins 2 frères ou sœurs (FAMnbTROietPLUS)	,186	ns
	Mois de naissance (MoisNaiss)	-,310	*
	Estime de soi (IndicEstimSoi)	5,998	***
	Motivation (MOTIV)	1,588	**
	Attention (PlutôtAttentif)	4,076	*
	PlutôtPasAttentif	-4,258	*
	AttentionInconnue	-9,086	**

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1

Pour obtenir de bons résultats scolaires, il faut donc être issu d'un milieu favorisé, avoir un frère ou une sœur, être né tôt dans l'année, confiant dans ses capacités, mobilisé et attentif. Ces résultats sont connus de la sociologie de l'école et apportent donc peu au débat, mais vont nous permettre de mieux contrôler les facteurs à l'œuvre en matière de lutte contre la difficulté.

Étudier les différentes variables individuelles en termes de ressentis, de comportement, d'intérêt ou de motivation dans l'institution est plus satisfaisant en CM2. C'est alors qu'ont été recueillis les indices, les élèves étant plus à même à cet âge de renseigner les questionnaires. C'est pourtant là qu'elles sont les moins "parlantes", surcroît de motivation excepté, et que leurs effets sont les moins marqués. Le même modèle aurait été plus explicatif en CE1, rendant alors compte de 40,6% de la variance, mais cela n'aurait pas eu de sens, sauf à considérer qu'à travers le renseignement des indices psychoaffectifs à l'aube de l'entrée au collège, on appréhendait d'autres variables déjà présentes plus tôt dans la scolarité, telles que l'importance des pulsions épistémophiliques, la considération et l'investissement du rôle d'élève, la conscience de sa valeur d'élève, etc.

Il convient alors, plus que jamais, de faire notre l'adage rappelant que "causalité n'égal pas corrélation" et de s'interroger sur le sens des relations. Certaines caractéristiques individuelles peuvent n'être pas seulement explicatives des résultats scolaires, mais aussi constituer une résultante de ces derniers. Il ne paraît pas saugrenu de penser que motivation, attitude ou confiance en soi dépendent du niveau et des facilités d'acquisitions d'un individu tout en contribuant, par une sorte de processus dialectique, à les favoriser... Il est probable, enfin qu'elles ne soient pas étrangères à l'environnement dans lequel évolue l'élève, ce dernier n'étant sans doute pas neutre en termes de part explicative des performances.

3. *L'environnement scolaire*

Les caractéristiques les plus "intimes" des élèves, leurs éventuelles pulsions épistémophiliques, leurs ressentis face au vécu scolaire, leurs sentiments vis à vis des enseignants, des camarades, de l'école, leur attitude en classe, l'attention et la concentration dont ils font preuve, impactent nécessairement les résultats. Mais ces caractéristiques sont pour partie liées à l'environnement scolaire dans lequel ils évoluent. Il convient donc dans un premier temps d'étudier les interactions entre ce dernier et le public qu'il accueille.

Le lien entre le lieu d'apprentissage et la progression des élèves peut s'expliquer par la les caractéristiques de l'établissement d'accueil mais aussi par la qualité des relations développées entre l'apprenant et les adultes qu'il côtoie. Différentes études semblent confirmer l'importance de l'aspect relationnel dans la réussite scolaire. Les interactions, leur nature, l'impact du chahut ont été étudiés à diverses reprises, qu'il s'agisse des "compétences interactionnelles", ou de la "*maîtrise du métier d'élève*" de Georges Felouzis (1993). Ce dernier indique que "*d'autres facteurs interviennent dans la genèse de la réussite scolaire, en particulier, [...] le contexte où se déroule la scolarité (le maître et ses pratiques, la classe ou l'école fréquentées) pèse d'un poids aussi lourd que les caractéristiques individuelles*".

On sait plus généralement que, toutes choses étant par ailleurs égales, la réussite des élèves sera impactée par leurs conditions de scolarisation (Bressoux, 2009). Celles-ci peuvent être observées essentiellement à deux niveaux :

- On peut considérer des variables telles que l'implantation et la zone géographique de l'établissement, sa taille, les caractéristiques de son recrutement (comme l'origine sociale moyenne, le niveau moyen...). On peut également prendre en compte la qualité de l'équipe, les politiques internes mises en œuvre et la singularité des pratiques, en matière notamment de gestion des cycles, de projets d'écoles, d'aide aux élèves en difficulté (par exemple les taux de PPRE, de redoublements, de recours au RASED, etc.). L'organisation générale des apprentissages, la place accordée à la discipline, ou la gestion du temps de scolarisation (récréations, décroisements...) peuvent

aussi être causes de différences. Dans tous les cas, on appréhende les facteurs responsables d'un éventuel "effet établissement".

➤ On peut aussi s'intéresser à l'"effet classe".

Il dépend d'une part des caractéristiques de l'enseignant, c'est l'effet maître tel que le décrit Bruno Suchaut (2002), pour qui cet effet peut être composé d'une dimension personnelle et d'une dimension professionnelle. Il s'agit respectivement de sa personnalité, son charisme, sa motivation et de ses pratiques pédagogiques et didactiques, des choix opérés dans la mise en œuvre des programmes au niveau annuel, de l'utilisation et la maximisation des temps d'apprentissage effectifs et de sa gestion de l'emploi du temps...

D'autre part, il peut être influencé par les caractéristiques de la classe : présence d'un ou plusieurs niveaux, taille de l'effectif, proportion de garçons ou de filles, d'élèves en difficulté, de niveau social modeste, climat social du groupe...

"Effets-classe" et "effet-école" résultent bien souvent d'un effet de composition, et n'ont pas le même impact sur tous les élèves. D'après Annette Jarlégan, Céline Piquée, Valérie Fontanieu et Roland Goigoux (2016), ou Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten (2012), il semblerait que bien souvent les enfants les plus fragiles y soient les plus sensibles. Ainsi, les conditions de scolarisation les plus efficaces sont aussi les plus équitables. Mais les caractéristiques typiques d'un environnement scolaire efficace ne sont guère stables et varient en fonction des particularités des populations accueillies. Les facteurs favorables individuellement à la réussite des élèves ont généralement un impact identique en temps que variable de classe. Ainsi, par exemple, une classe regroupant des élèves issus de PCS défavorisées aura un niveau moyen inférieur, d'une part parce que la moyenne des notes sera moins élevée, d'autre part parce que le regroupement d'élèves de plus faible niveau est moins propice aux apprentissages. Il est en outre parfois difficile de distinguer ce qui relève de la classe ou de l'établissement, les différences étant peu significatives. Il faut garder à l'esprit, comme l'indiquent les deux auteurs, que si "un élève donné progresse plus ou moins selon *l'établissement fréquenté, ces effets établissements ne sont jamais massifs : ils expliquent en moyenne, une année donnée, moins de 10% de la variance des acquis des élèves ; ce chiffre est un peu plus faible en France (plutôt 4-5%), notamment parce que la dimension collective de l'établissement y est moins prononcée*" (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012).

Comment caractériser le contexte d'apprentissage des élèves ?

Il existe donc des effets propres à l'établissement, la classe, l'enseignant... Pourtant, s'ils composent une variable dite "environnementale" explicative de la réussite scolaire, il paraît souvent délicat de différencier leur contribution respective, qui plus est dans une perspective longitudinale.

Ainsi, au cours de notre enquête, excepté dans les cas où ils sont scolarisés dans des classes à triple niveau regroupant des CE2, CM1 et CM2, les enfants auront connu différents camarades, enseignants voire pour certains, établissements. Dès lors, il devient souvent délicat d'arbitrer entre les multiples variables génératrices d'écarts de performances pour déterminer le rôle spécifique de chacune.

Quoiqu'il en soit, le contexte de scolarisation paraît susceptible de générer des différences dans les acquisitions des élèves, à l'origine de notre troisième hypothèse :

Hypothèse 3 : L'environnement scolaire des élèves exerce un effet sur leur réussite.

Afin de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, nous avons, à la lumière des travaux existants, examiné les relations entre les caractéristiques de l'environnement scolaire de nos petits sujets et leurs résultats aux évaluations proposées.

3.1. Effet-établissement, effet-classe, effet-maître

Les effets de contexte ont donc une origine protéiforme. Ils résultent par exemple de la composition des impacts de différentes variables, propres au secteur d'implantation de l'école, au public qu'elle reçoit, à la taille et la composition des classes, à l'équipe qui les anime. Ainsi, différentes études ont tenté de mesurer le rôle des conditions de scolarisation sur les apprentissages. Parmi elles, celles de Marie Duru-Bellat¹²⁸, de Pascal Bressoux (1995) ou plus récemment de Nadia Leroy (2009), tentent d'en cerner les tenants et les aboutissants, et nous amènent notamment à considérer les variables suivantes comme potentiellement explicatives des résultats des élèves :

- le niveau de performances moyen de l'école,
- l'effectif de l'école,

¹²⁸ Voir par exemple Duru-Bellat, M., Danner M., Le Bastard-Landrier S., Piquée C. (2004).

- le taux moyen de redoublements dans l'école,
- la taille de la classe,
- le pourcentage d'élèves en difficulté dans la classe,
- le taux de redoublants dans la classe,
- le sexe de l'enseignant,
- le nombre d'enseignants co-intervenant dans la classe.

Puisque l'on distingue trois niveaux d'analyse (l'école, la classe et l'équipe enseignante), nous déclinons notre troisième hypothèse en trois sous-hypothèses :

Hyp. 3.1 : Les caractéristiques d'une école donnée exercent un effet sur les résultats des élèves.

Hyp. 3.2 : Les caractéristiques d'une classe donnée exercent un effet sur les résultats des élèves.

Hyp. 3.3 : Les caractéristiques des enseignants et de leurs pratiques exercent un effet sur les résultats des élèves.

Les effets-établissements ont davantage été étudiés dans le second degré. Les enseignants qui y interviennent ne sont pas, comme en primaire, attaché à une classe mais interviennent auprès de plusieurs groupes d'élèves. Il est donc plus aisé de séparer l'effet des caractéristiques du collège ou du lycée, de la classe, de celles de l'enseignant sans recourir à des études longitudinales. D'autre part, l'effet enseignant y est sans doute moins prégnant sachant que les élèves les rencontrent tout au plus quatre ou cinq heures par semaine en raison du caractère disciplinaire des emplois du temps.

Dans le premier degré, quelques enquêtes ont malgré tout comparé ces différents effets. Ainsi, à l'école, les effets de contexte sont, pour Pascal Bressoux, davantage à rechercher à l'échelle de la classe qu'à celle de l'établissement. D'une part, parce qu'il n'existe pas véritablement d'homogénéité d'une classe à l'autre engendrée par leur appartenance à un même établissement, ni de progression d'ensemble. Les éventuels effets école dépendraient davantage de la dynamique des classes que d'un mouvement global (voir par exemple Bressoux, 1995). Avec Pascal Pansu (Bressoux, Pansu, 2001), il indique par ailleurs que le jugement des enseignants sur leurs élèves ne dépend pas seulement de leur niveau réel, mais aussi de celui de la classe. Ainsi, *"il n'est pas la simple traduction d'un niveau de performances en soi mais un processus dans lequel entre également en jeu le*

contexte de la classe, en particulier le niveau de performances des autres élèves" (p. 48). Carole Vezeau et al. (2010) confirment, à partir de l'état de l'art dressé au cours de leur étude sur l'estimation des effets école et classe et leurs liens avec la motivation des élèves, que *"l'analyse des variables spécifiques liées aux mathématiques montre également que la plus grande part de la variance des scores s'explique par des différences individuelles. La proportion de la variance expliquée par les différences entre les classes est ici aussi plus importante que celle expliquée par l'école. [...] L'analyse conduit à un portrait similaire pour les mesures liées à la discipline du français"* (s. 31-32). Mais dans tous les cas, la part de variance expliquée par les effets contextuels varie entre faible et modérée. Jarlégan et al. (2016) avancent des estimations un peu plus précises. Eux-aussi constatent que les variations intra-classe sont plus importantes que les variations inter-classes. Leur étude portant sur des enfants de CP, effets maître et classe se confondent. Neutralisant les différentes variables associées, les chercheurs évaluent ainsi l'ampleur du solde des effets : *"lorsque l'on raisonne à caractéristiques d'élèves et de classe comparables, 8 % de la variance du score global de fin d'année s'explique par la classe dans laquelle les élèves sont scolarisés"* (p. 18). Ces valeurs sont cependant sujettes à fluctuation selon les différents domaines de l'apprentissage de la lecture-écriture. L'influence est par exemple moindre sur la compréhension en lecture. Au-delà de l'effet "brut", les auteurs nous renseignent sur le faible impact des caractéristiques *"structurelles ou morphologiques des classes (nombre d'élèves par classe, hétérogénéité, pourcentage d'élèves de milieu favorisé) [qui] exercent un effet modeste sur la progression des élèves"* (p. 19). C'est donc davantage l'"effet-maître" qui serait responsable des différences constatées. Mais il est probable que, au-delà des processus d'évaluation, la pratique même des enseignants soit influencée par la composition des classes. Pour Marie Duru-Bellat (2003), *"c'est essentiellement en ce qu'ils affectent les pratiques pédagogiques que le contexte et le mode de groupement des élèves qui le façonne (y compris d'ailleurs certaines variables « morphologiques » telles que la taille des classes) peuvent avoir un effet sur les acquisitions des élèves"* (p. 202). Ce faisant, l'effet de recrutement, en modifiant la conduite de la classe, se confond partiellement avec l'effet maître, dont l'impact, depuis longtemps mis à jour (Mingat 1984), n'est pas non plus à négliger. Car si les caractéristiques socio-démographiques de l'enseignant sont relativement indépendantes de la classe ou de l'école dans lesquelles il exerce, son attitude et ses méthodes le sont moins. Mais les pratiques ne seront directement observables qu'à partir d'une analyse in vivo, relevant d'une méthodologie de recherche différente.

Rappelons, dans une perspective plus pragmatique, quelques uns des effets de nos modalités d'enquête sur le terrain. D'une part, notre population est de taille restreinte. De ce fait, faute d'une enquête de plus grande ampleur, l'impact de certaines variables est trop peu marqué pour être significatif. Il convient de garder à l'esprit la faible représentation des élèves dans leurs écoles et sa diversité. Nous n'avons interrogé que, tout au plus, deux classes par groupe scolaire, et ce quelle qu'en soit la taille. Cependant, les prises de mesures se sont souvent étalées sur plusieurs années. Le nombre de sujets interrogés par site dépasse alors l'effectif d'une seule promotion de CM2 et plaide en faveur d'une meilleure représentativité de l'échantillon. Dès lors, bien souvent, l'effet école peut malgré tout comprendre l'effet enseignant. C'est notamment le cas lorsqu'un seul maître est "chargé" d'un niveau donné et en conserve la gestion année après année. Il s'agit d'ailleurs une situation très courante. En cas de stabilité des effectifs et des répartitions, dans plus de 90% des situations, les enseignants sont restés les mêmes tout au long des quatre ans de notre période d'enquête. C'est aussi le cas lorsque certaines écoles n'ont participé à l'enquête qu'au cours d'un seul exercice. Effets école et maître sont alors confondus, mais aussi l'effet classe. D'autres fois, des changements sont malgré tout advenus : si les rotations entre collègues restent rares, plus fréquentes sont les demandes de mutations, ou les départs à la retraite, les postes non pourvus au "premier mouvement" et donc occupés à titre provisoire... Les résultats d'une même école ne sont donc plus imputables à un seul enseignant.

Une autre remarque s'impose également concernant le corps professoral : parfois, les enfants passent toute leur scolarité ou au moins plusieurs années avec le même groupe voire le même maître. Dans notre échantillon, une école, disparue en cours d'enquête, ne comportait qu'une classe unique. Mais les fréquents allers-retours avec un groupe scolaire voisin, de plus grande importance, et la rotation des enseignants qui ne seront pas restés plus de deux ans sur le poste font que l'environnement scolaire des élèves a malgré tout varié au fil des ans. Cette situation est d'autant plus commune que les écoles sont de taille réduite. Avec moins de cinq classes, les enfants connaissent, en cas de stabilité de l'encadrement, les mêmes camarades et le même maître pendant plusieurs exercices. Inversement, on retrouve moins cette configuration lorsque les écoles comportent cinq classes à un seul niveau. Et si les élèves changent de professeur, sauf lorsque celui décide de "suivre" sa classe une année de plus, les variations dans le groupe sont rares (redoublements et passages anticipés, déménagements...) et les pairs demeurent les mêmes. Ceci minimise la part de l'effet classe, mais il peut y avoir un effet enseignant propre à l'école, spécifique à chaque division. Il en va différemment lorsque les élèves d'une même promotion sont séparés puis regroupés au gré du déroulement

de leur cursus. On retrouve ce phénomène dans les plus grandes écoles, comportant plusieurs classes d'un même niveau, et dans les plus petites, lorsque la ventilation varie au cours des exercices, au gré des contraintes de répartition, des fluctuations des effectifs, ou encore lorsqu'un poste est supprimé et qu'il faut repenser l'organisation... De ces constatations découle la nécessité de considérer prudemment l'attribution des écarts entre effet-maître et effet-classe, dont l'importance n'est pas seulement liée aux différences d'efficacité mais aussi au "temps d'exposition". L'éventuel impact sera sans doute plus important quand les élèves passent plusieurs années avec le même maître et les mêmes camarades que lorsqu'ils ne les côtoient qu'au cours d'un an.

Par ailleurs, en accord avec les instructions officielles mettant en avant le travail en équipe, certaines écoles cherchent à dépasser la relation "un maître - une classe". Certes, un adulte reste plus particulièrement chargé d'un groupe d'élève chaque année. Cependant, principalement en CM, plusieurs groupes scolaires mettent en œuvre des pratiques de décloisonnement, afin d'une part, de faire profiter tous les enfants des compétences particulières de certains maîtres en musique, sport, histoire, géographie, sciences ou anglais, mais aussi pour les préparer au fonctionnement du collège en matière d'organisation des apprentissages. Dans certains cas, les regroupements se font par niveaux plutôt que par classes : on regroupe par exemple tous les CM répartis dans des classes multiniveaux pour suivre un cours spécifique. Dans d'autres, les maîtres s'échangent leurs classes dans des temps plus ou moins longs et définis...

Nous nous savons donc face à un phénomène complexe, difficile à caractériser dans une étude non conçue pour cela. Dans cette enquête longitudinale, évoquer un effet école ne nous paraît donc pas constituer un abus de langage, même s'il recouvre parfois pour partie les effets maître et classe, tant ces derniers sont difficiles à spécifier. A ce titre, précisons donc, par soucis de rigueur, que nous désignerons par ces termes l'influence du contexte de scolarisation dans la suite de notre travail.

Enfin, s'il nous sera difficile de différencier ces effets, notons qu'ils peuvent agir sur les résultats de façon diverse voire opposée. Il n'est pas impossible, par exemple, que l'impact négatif d'une classe soit contrebalancé par la présence d'un maître efficace et inversement, que l'ensemble de ces deux effets soit contrarié par la présence de l'enseignant et de la cohorte d'élèves en un site particulièrement porteur ou au contraire délétère en termes de performances à l'école. Il est donc probable que l'ampleur des écarts soit sous évaluée.

Commençons par interroger nos données pour mesurer cet éventuel effet global induit par le regroupement des enfants en un même lieu, qu'il s'agisse de la classe ou de l'école et vérifier ainsi notre troisième hypothèse, relative aux conditions de scolarisation formulées. Il s'agit de nous demander si, à caractéristiques personnelles mesurées égales, des différences de performances peuvent être liées à la fréquentation d'un contexte donné.

Nous tenterons donc dans un premier temps de contrôler l'existence d'un tel effet puis d'en cerner l'origine : établissement ou classe ? Puis, afin de vérifier nos hypothèses 3.1 à 3.3 et de donner du sens aux résultats obtenus nous retiendrons différents indicateurs, certains très objectifs (nombre d'élèves, services partagés, sexe de l'enseignant, répartition filles/garçons, niveau moyen...), d'autres plus subjectifs (sévérité du maître, chahut...). Encore une fois, du fait de nos conditions d'enquête, tous ne sont pas indiqués pour expliquer le niveau initial en raison de la date de prise d'information. En cycle 2, nous nous contenterons donc de mesurer un "effet école" sans toujours pouvoir déterminer ce que contient réellement cette "boîte noire". L'étude de l'environnement en CM2 nous donnera davantage d'indications à ce sujet.

3.2. Les différences générées par l'appartenance à une promotion

Nous entendons par promotion, conformément à la définition du Larousse, "*l'ensemble des personnes entrées la même année comme élèves dans une école*"¹²⁹, ou, par extension, dans une même classe. Compte tenu des difficultés précédemment exposées, contentons-nous, dans un premier temps, d'observer les différences brutes de réussite des élèves liées aux sites visités. Nous raisonnerons dans un second temps "toutes choses égales par ailleurs" ou du moins en contrôlant les variables individuelles étudiées précédemment.

3.2.1. Les différences entre écoles

Une régression univariée prenant pour référence une des écoles de l'échantillon nous indique les écarts, leur ampleur et leur significativité en termes de réussite aux évaluations proposées en début et en fin d'étude :

¹²⁹ In "Le petit Larousse", grand format, édition 2000, p. 829.

En début d'enquête :

MODELE 23(a) : $TTinistdt = f(Ecole)$

En fin d'enquête :

MODELE 23(b) : $TTfinstdt = f(Ecole)$

Tableau 38(a) : Parts de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales (a) et finales (b) expliquées par les écoles auxquelles ils appartiennent.

Modèle	R ²	R ² ajusté
23(a) : CE1	,101	,070
23(b) : CM2	,050	,027

N = 605

Variable dépendante : TTinistdt & TTfinstdt

Valeurs étudiées : Écoles (variables muettes)

Tableau 38(b) : Différences de résultats des élèves aux évaluations initiales (a) et finales (b) en fonction des écoles auxquelles ils appartiennent.

Modèle	Variables : écoles	Résultats scolaires (TTinistdt & TTfinstdt)	
		Coefficient	Significativité
23(a) : CE1	A₂	3,210	*
	C₂	-1,870	***
	D	-1,371	**
	S	-1,692	**
23(b) : CM2	C₂	-1,576	***
	D	-,704	*
	O	-2,224	*

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

Pour ne pas surcharger la lecture d'un tableau qui, sans cela, comporterait trop de lignes, et parce que l'enquête doit de toute façon rester anonyme ainsi que nous nous y

sommes engagés (le nom correspond à la x^{ième} lettre de leur dénomination assortie d'un indice en cas de doublon), nous n'avons reproduit dans le tableau de résultats que les variations significatives. On s'aperçoit ainsi que les écoles concernées ne sont pas nécessairement les mêmes.

En CE1, trois écarts entre sites sont assez ou très significatifs, un autre l'est un peu plus faiblement. Si l'on désigne le fait de voir ses résultats impactés par son inscription dans une école plutôt que dans une autre par les termes "effet établissement", on peut constater qu'un tel phénomène apparaît ici. Dans les cas restants, nous considérerons que les seuils n'étant pas atteints, il n'y a pas de réelle différence entre sites.

L'ampleur de l'effet reste mesurée, puisque l'étendue de la distribution est faible. En choisissant pour référence une école dont les résultats sont extrêmes, dans un sens comme dans l'autre, on pourrait obtenir des différences plus remarquables, mais dans tous les cas, l'impact sur les résultats est malgré tout modéré puisqu'à peine plus de 5 points séparent les moyennes des deux écoles placées aux extrémités de la distribution.

En CM2 également, l'école n'est pas toujours un facteur explicatif des écarts entre élèves. Quelques groupes scolaires connaissent cependant des résultats significativement différents des autres, mais elles se distinguent de façon encore moins marquée qu'en CE1. Le pouvoir explicatif du modèle est faible, deux fois moins élevé que plus tôt dans la scolarité (5% de la variance des résultats contre 10,1% en CE1) et les écarts restent peu importants. Ils tendent plutôt à diminuer : moins de 3 points séparent les moyennes des sites s'opposant le plus sur le plan des performances. Mais que les différences soient dues à la spécificité du recrutement, aux caractéristiques des enseignants ou à leurs pratiques, il n'en demeure pas moins que les scores moyens de réussite peuvent varier d'un endroit à un autre. On rejoint ici le résultat d'autres études sur les effets de contexte : Duru-Bellat (2003), Vezeau Chouinard et al. (2010), Jarlégan et al.(2016)...

Lorsque l'on contrôle les différences individuelles en introduisant les variables relatives au niveau social, à la composition familiale, au mois de naissance ou, pour les plus grands uniquement, les caractéristiques psychoaffectives, les coefficients évoluent peu. Les écarts significatifs restent plus ou moins le fait des mêmes sites, disparaissant malgré tout dans une école pour apparaître dans une autre. Ils auraient tendance à être moins marqués et moins significatifs en CE1, tandis qu'en CM2, le contrôle de davantage de variables permet de mettre à jour un effet de contexte significatif dans plus d'un tiers des écoles contre moins

de 10% auparavant. Malgré tout, la tendance n'est pas uniforme dans tous les établissements. Certains d'entre eux voient leur coefficient changer de signe, mais sans que les écarts ne deviennent réellement sensibles. Il n'en demeure pas moins que quelques uns peuvent produire des différences de façon plus marquée, potentiellement significatives quoique d'une ampleur très modérée. Ceci touche tout de même entre un sixième et un tiers de notre population, selon le niveau scolaire considéré.

Quoi qu'il en soit, intégrer la variable école dans ces modèles fait sensiblement évoluer la part de variance expliquée puisqu'elle progresse respectivement de 7,7% et 3,7% en CE1 et CM2, valeurs proches, quoiqu'un peu inférieures du pourcentage du "R²" obtenu lorsque seules les écoles sont introduites dans les modèles. Ceux-ci deviennent donc plus explicatifs tout en restant parcimonieux : on explique environ un quart des écarts avant le début du cycle III et un tiers à la fin, avec un modèle comprenant davantage de variables.

En début d'enquête :

MODELE 24(a) : $TT_{débutstdt} = f(IMS, FratReg, MoisNaiss, Ecole)$

En fin d'enquête :

MODELE 24(b) : $TT_{finstdt} = f(IMS, FratReg, MoisNaiss, Estime\ de\ soi, MOTIV, ATTENT^{\circ}, Ecole)$

Tableau 39(a) : Parts de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales (24a) et finales (24b) expliquées par leur milieu social, la composition de leur fratrie, l'implication des parents dans l'aide aux devoirs et les écoles auxquelles ils appartiennent.

Modèle	R ²	R ² ajusté
24(a) : CE1	,247	,206
24(b) : CM2	,336	,303

N = 605

Variable dépendante : TT_{inistdt} & TT_{finstdt}

Valeurs étudiées : caractéristiques personnelles, Écoles (variables muettes)

Tableau 39(b) : Différences de résultats des élèves aux évaluations initiales (24a) et finales (24b) en fonction de leur milieu social, de la composition de leur fratrie de l'implication des parents dans l'aide aux devoirs et des écoles auxquelles ils appartiennent.

Modèle	Variables	Résultats scolaires (TTinistdt & TTfinstdt)	
		Coefficient	Significativité
24(a) : CE1	Indice de milieu social moyen (IMS3)	2,267	***
	Indice de milieu social favorisé (IMSfav)	10,530	***
	Fratrie inconnue (FRATINCO)	-1,098	ns
	Enfant unique (ENFUNIQ)	-2,255	ns
	Au moins 2 frères ou sœurs (FAMnbTROIetPLUS)	-4,216	***
	Mois de naissance (MoisNaiss)	-,817	***
	École (C2)	-1,582	***
	École (D)	-1,448	***
24(b) : CM2	Indice de milieu social moyen (IMS3)	1,451	***
	Indice de milieu social favorisé (IMSfav)	7,930	***
	Enfant unique (ENFUNIQ)	-3,352	ns
	Un frère ou une sœur (UNFREouSOEU)	-,067	ns
	Mois de naissance (MoisNaiss)	-,317	*
	Estime de soi (IndicEstimSoi)	6,083	***
	Motivation (MOTIV)	1,264	*
	Attention (PlutôtAttentif)	4,766	**
	Attention (PlutôtPasAttentif)	4,964	**
	Attention	-9,631	**

(AttentionInconnue)			
École (A2)		-2,690	*
École (C1)		,882	*
École (C2)		-1,234	**
École (D)		-,677	*

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1

Là encore, le tableau ne mentionne que les sites présentant des différences significatives. On s'aperçoit que dans près de la moitié des cas, elles sont expliquées par le recrutement puisque qu'environ une école sur deux produit des différences qui deviennent significatives ou inversement cessent de l'être dès l'instant où l'on contrôle ces variables.

3.2.2. Les différences entre classes

Les résultats sont similaires si l'on raisonne en termes de classes. Concernant les écarts, l'empan ne varie pas car les écoles se plaçant aux extrémités des distributions ne comportent à chaque fois qu'une classe. Elles conservent, ou peu s'en faut, leur place dans le classement, qu'on réunisse ou non les résultats des différentes sections des autres écoles.

On remarque simplement que dans certains sites, les résultats entre classes varient sensiblement car bien que les différences soient faibles, elles sont significatives. Plusieurs hypothèses explicatives peuvent être avancées. On peut penser qu'il existe un effet maître conduisant à une évolution différenciée des élèves. Il est également possible que la ventilation ne soit pas "équitable" entre enseignants. Ceci est d'autant plus envisageable que lorsque deux classes d'une même école se différencient, celle qui obtient les meilleurs résultats comporte à la fois plus de niveaux et moins d'élèves. De là à penser que les enseignants choisissent les meilleurs ou les plus autonomes pour compenser la difficulté d'avoir à gérer des CM1 avec les CM2... Toujours est-il que lorsqu'on introduit dans le modèle les variables "taille de la classe" et "nombre de niveaux", ces différences cessent d'être significatives comme nous le verrons ensuite... Nous rejoignons donc ici les constatations de Pascal Bressoux sur la hiérarchie entre les différents niveaux d'analyse : celui de la classe semble plus indiqué puisque c'est là que se jouent les différences. Mais dans notre cas précis, les classes

appartenant à un même établissement obtiennent des résultats suffisamment homogènes pour que la distinction entre ces deux niveaux ne soit plus réellement pertinente.

3.3. Les origines des différences entre promotions

Divers facteurs peuvent nous permettre d'expliquer ce phénomène mais seuls certains peuvent être contrôlés. Nous avons choisi de les regrouper en deux catégories : les caractéristiques propres aux établissements, aux classes et aux acteurs qui y exercent ; et les spécificités des populations qu'ils accueillent, autrement dit les variables de recrutement.

3.3.1. Les caractéristiques des sites

Il s'agit de particularités propres à chacun des sites, plus ou moins indépendantes de la population qui les fréquente :

- Certaines caractéristiques, notamment socio-démographiques, de l'équipe enseignante sont faciles à appréhender. D'autres, relatives aux pratiques et aux stratégies spécifiques mises en œuvre d'un point de vue pédagogique, sont moins car plus complexes. Les auteurs le font généralement à partir du discours des acteurs voire d'observations in situ. Nous n'avons pas entrepris une telle démarche bien qu'étant conscients de son intérêt. Malgré tout, quelques indications peuvent nous être apportées en considérant les pourcentages de demandes d'aides adressées par les écoles aux RASED en fonction de l'effectif global, les taux de maintiens, le nombre d'aides dispensées dans le cadre de l'école (différenciation pédagogique et PPRE, AP/APC, stages...), le tout au regard du pourcentage d'élèves en difficulté dans l'école, estimé par un indicateur composite. Celui-ci prend en compte le nombre d'élèves en difficulté estimé à partir des résultats aux évaluations et le nombre de disputes et de bagarres dénoncées par les élèves pour ce qui a trait au comportement. En effet, il semble que la discipline et le climat engendré puisse constituer un facteur prédominant dans la capacité des établissements d'accroître la proportion d'élèves en difficulté "résilients" selon les récents travaux de PISA (OCDE, 2018). Attention cependant, il ne semble pas que cette variable soit déterminante dans le cas précis de la

France. Tout ceci nous amène à construire de nouveaux indicateurs des politiques à l'œuvre en matière de gestion des difficultés à l'école...

- Nous avons décidé de considérer comme en difficulté sur le plan des apprentissages les élèves ayant obtenu un score inférieur à 1,5 écart type en français, en mathématiques, ou au score global de l'une des deux séries d'épreuves. Ceci représente à chaque fois environ 7% de la population, soit au total 14% obtenus auprès des six distributions, le taux de recouvrement étant important ($6 \times 7 > 14$). Nous considérons qu'un enfant dont le score moyen reste correct mais ayant des performances très faibles dans l'une des deux disciplines est tout de même en difficulté et que cette procédure est plus fiable qu'un simple classement reposant sur une moyenne. Remarquons au passage que, dans l'école la moins favorisée, cela représente près du tiers des enfants, contre 3% dans celle située à l'autre extrémité de la distribution.
- Les conditions matérielles de scolarisation n'ont été qu'approchées dans le cadre du questionnaire, ce qui ne nous a pas permis de recueillir de données fiables. Elles comprennent par exemple l'état et taille des locaux, l'isolation phonique/acoustique, le mobilier, le matériel pédagogique disponible, les dotations allouées par les communes... Mais de toute façon, il semble que de tels facteurs influence peu la capacité des élèves les plus défavorisés à réussir scolairement (PISA, 2018).
- Les caractéristiques générales de la commune où est implantée l'école : taille, implantation, densité de la population, caractéristiques de l'activité économique, taux de chômage. Ces données ont sans doute des répercussions sur les caractéristiques sociales et familiales de la population recrutée. S'il apparaît peu probable que l'on puisse constater un lien entre la répartition par sexe ou par mois de naissance et le lieu de scolarisation, ce que nos essais exploratoires confirment en effet, les écarts peuvent en revanche pour partie être le fait du recrutement. On peut notamment supposer que la répartition par PCS varie selon les sites : certains sont plus proches d'entreprises, d'autres des agglomérations, d'autres encore sont entourés de champs, etc. Les données sociales ont déjà été appréhendées par ailleurs dans un cadre individuel. Leur agrégation peut produire un effet spécifique. Le calcul des moyennes de l'IMS par classes ou par école peut donc être intéressant, mais nous les rangerons dans les variables de recrutement.

3.3.2. Les caractéristiques du recrutement

Cette fois, les effets relèvent autant du regroupement des élèves par écoles que par classes. Au niveau du regroupement des élèves par écoles, nous nous appuyons sur les données collectées en CM2. Il ne nous paraît pas déraisonnable de penser qu'elles n'ont pas varié de façon fondamentale en trois ans de scolarité, et donc que les moyennes obtenues dans les sites constituent un bon indicateur de ce qu'elles étaient en CE1, et de façon plus générale qu'elles nous permettent d'estimer dans quel contexte général est implantée l'école. Nous les appréhenderons par l'intermédiaire de l'IMS moyen par école.

En ce qui concerne le regroupement des élèves par classes, nous ne pourrions tenir compte des réponses que lors de l'observation de l'effet en fin de scolarité, lorsque les questionnaires ont été administrés. Ces effets peuvent résulter de la composition de la classe (taille, niveau moyen, hétérogénéité des résultats et importance des difficultés, ambiance, proportion de garçons vs filles, etc.). La remarque précédente concernant la constance des indicateurs entre les deux prises de mesures nous paraît moins évidente : des classes ont pu être mélangées, leur taille a vraisemblablement varié et les moyennes ne sont peut-être plus valables. Nous éviterons donc toute extrapolation des résultats en amont du parcours des cohortes. Ceci peut constituer une faiblesse de notre enquête lorsqu'il s'agit d'appréhender l'effet classe puisque les résultats des élèves en CM2 ne dépendent vraisemblablement pas du seul enseignement qu'ils ont reçu durant cette dernière année en élémentaire et que nous ne sommes pas en mesure d'évaluer l'évolution des résultats au cours d'un même exercice.

3.4. L'effet des variables contextuelles

L'étude des caractéristiques des écoles et des classes permet de mettre en évidence certaines relations entre variables. L'observation des moyennes ou des corrélations montre qu'elles ne sont pas toujours indépendantes. Ainsi, la taille des établissements dépend de leur plus ou moins grande ruralité et par là-même affecte leur composition sociale... Le nombre de niveaux est lié au nombre d'élèves, à moins que ce ne soit l'inverse. Dans notre échantillon, les "multiniveaux" sont significativement moins fréquentés que les simples niveaux. De même, les enseignants partageant leur classe, que ce soit pour des contraintes de service

(décharge de direction) ou pour des raisons personnelles (mi-temps ou temps partiels), se voient plus souvent confiés un effectif inférieur (c'est davantage le cas pour les premiers que pour les seconds), mais un pourcentage de double niveaux supérieur.

Les indicateurs concernant la vie de la classe sont également liés à ces caractéristiques. Par exemple, la corrélation est fortement positive (le coefficient frise les 0.8) entre la qualité de l'ambiance perçue par les élèves et la sévérité du maître. La vie à l'école semble plus difficile avec des maîtres moins rigoureux sur le plan disciplinaire. Cette ambiance s'améliore également au fur et à mesure que la proportion de filles augmente, mais aussi avec la féminisation du corps enseignant, les hommes étant perçus comme moins sévères et chargés de classes dont l'ambiance est moins bonne, sans que cela n'ait un effet réellement perceptible sur les résultats. En revanche, l'effectif global ne semble guère influencer ces facteurs puisque la corrélation n'est que très faiblement positive et donc non significative.

Quels effets ces différents facteurs exercent-ils sur les résultats ? Une rapide étude des sites obtenant de moindres performances ne nous permet pas de repérer de signe distinctif apparent : les écoles ne sont ni plus rurales, ni placées dans un environnement particulier. Tout au plus pourrait-on remarquer que celles dont les coefficients sont significativement négatifs semblent liées à un effectif et un nombre moyen de niveau par classe plus conséquent, mais les différences ne sont pas réellement significatives et d'autres groupes scolaires ont des résultats différents avec plus d'élèves ou des doubles et triples niveaux. Elles se caractérisent malgré tout souvent par un niveau global final un peu en deçà de la moyenne et systématiquement par un indice de dispersion supérieur. Il nous faut donc recourir à une analyse plus rigoureuse de la situation pour ne pas produire de conclusion erronée.

3.4.1. Les caractéristiques des écoles

Nous avons ainsi étudié la place des différents facteurs dans l'explication des résultats moyens des écoles en fin de parcours élémentaire en élaborant un "petit" modèle prenant pour Variable Dépendante la moyenne des scores des élèves de chaque site et pour Variables Indépendantes leurs particularités observables. Certaines sont propres aux fonctionnements et aux pratiques, d'autres dépendent plutôt du recrutement :

- Nombres d'élèves par classe,
- Niveau social moyen,

- Implication des parents,
- Ambiance de l'école,
- Taux d'élèves en difficulté,
- Taux de difficultés d'ordre disciplinaire,
- Gestion interne de la difficulté, appréhendé par le nombre d'aides scolaires et les taux de maintiens,
- Aides dispensées par le RASED,
- Aides hors écoles (libérales, CMP, CMPP, SESSAD, CROP...),
- Niveau initial,
- Hétérogénéité.

Avec surprise, nous observons des corrélations très faibles entre les taux d'aide dans les écoles, de quelque nature qu'elles soient, et les pourcentages d'élèves en difficulté ou les niveaux initiaux moyens. Les variations de ces différents indicateurs ne correspondent donc pas. Nous avons donc affaire là à des différences dans les choix au sein des classes ou des conseils de maîtres en matière de gestion de l'échec scolaire. Certes, au sein des écoles, les élèves concernés sont souvent les plus faibles, mais d'un site à l'autre, à résultats identiques, un enfant n'a pas du tout la même probabilité de se voir proposer une aide.

Tout se passe comme si les écoles ou les enseignants se fixaient un taux "acceptable" et s'efforçaient de l'atteindre, en choisissant les élèves "éligibles", avec une référence au niveau de la classe et au rang de l'élève plutôt qu'à un niveau de compétence minimum exigible à un niveau donné. Nous retrouvons ici un effet proche de la "constante macabre" phénomène théorisé par André Antibii (2007) ou de l'effet Posthumus (Grisay, 1984). Il concerne cette fois non pas les notes mais les décisions d'orientation vers les différents dispositifs de lutte contre la difficulté scolaire : redoublement, RASED, Aide Personnalisée, stages de remise à niveau, PPRE. Quel que soit le niveau global de la classe, les enseignants se sentiraient plus ou moins consciemment obligés, bon an, mal an, d'inscrire un pourcentage relativement stable de leurs élèves dans un processus d'aide.

Concernant les résultats de la mise en œuvre de ces politiques, nous avons dû travailler avec un petit échantillon. En effet, en exploitant ainsi les résultats, une école équivaut à une observation. Les différences peuvent donc rarement être prises en compte pour peu que l'on veuille garder une marge d'erreur raisonnable. Il aurait fallu enquêter sur un territoire plus large. Seul le nombre d'aides dispensées dans le cadre de l'école (AP/APC, PPRE, stage,

maintiens et RASED) est significativement lié ($p < 0,05$) à de moindres résultats moyens de la classe, tout comme, dans une moindre mesure, les aides extérieures ($p < 0,1$). Les écarts sont alors importants, supérieurs à un écart-type. Mais dès que l'on cherche à raisonner "toutes choses égales par ailleurs", en introduisant simplement le milieu social dans lequel s'inscrit l'école et que l'on contrôle le niveau initial, les écarts cessent d'être significatifs. Il n'y a donc pas de relation statistiquement significative au niveau des écoles entre leur "générosité" dans l'attribution des aides et la progression moyenne des élèves. Ceci indique une absence d'effet spécifique des pratiques des établissements en matière de réponses aux difficultés sur leurs résultats moyens. Ce sont plutôt les variables propres au recrutement qui sont explicatives. Mais encore une fois, une analyse en termes d'un effet maître, qu'il aurait fallu contrôler, est difficile à conduire dans notre enquête, à cause de son caractère longitudinal. Nous considérons que les Variables Dépendantes utilisées sont le résultat d'un processus s'étalant sur plusieurs années. Les élèves ayant connu différents enseignants tout au long de leur parcours, ils ont vécu des méthodes divergentes. L'analyse statistique menée se voit donc contrariée. L'absence d'un réel pilotage dans l'établissement implique que les pratiques résultent de conduites individuelles mal coordonnées, se conjuguant malgré tout, et dont les effets s'opposent parfois. L'absence de stabilité des équipes, la diversité des parcours, parfois au sein même d'une école, les différents enfants d'une même promotion étant regroupés, séparés, et n'ayant pas systématiquement fréquenté les mêmes enseignants nous empêche de mener plus loin l'analyse et de mieux cerner la constitution de l'effet établissement. Il faut simplement rester conscient qu'il s'agit d'un effet de composition, résultat de la moyenne de celui de ses constituants et qu'il peut par là-même être sous estimé.

Il semble alors que le cadre d'analyse le plus pertinent soit la classe, les conduites des enseignants semblant peu sensibles aux pratiques globales de l'école dans lesquelles ils enseignent. Mais, en l'absence d'évaluations initiale et finale proposées au cours d'une même année scolaire, il nous est impossible de conduire une telle évaluation. Nous avons tout de même procédé à une comparaison des résultats moyens aux évaluations pour chacune des modalités des différentes variables.

3.4.2. Les caractéristiques des classes et des enseignants

Pris un par un, différents facteurs propres au contexte de la classe affichent un effet sur les résultats scolaires moyens, tantôt positif, tantôt négatif, mesuré à partir d'une analyse des corrélations. Dans le premier cas, on trouve la sévérité du maître ou la qualité de l'ambiance de la classe, ainsi que, ce qui est plus surprenant, la taille de la classe. Mais si, dans notre échantillon, les classes les plus chargées connaissent une meilleure réussite, c'est sans doute parce que cette variable est liée à certaines caractéristiques : ces classes appartiennent à des écoles plus urbaines, elles même de plus grande taille, dont le niveau initial est supérieur et qui bénéficient de structures et de moyens plus importants. Les classes regroupant plus de trois niveaux y sont plus rares. Notons à ce propos que, quand on considère les résultats bruts, les classes à deux niveaux connaissent une meilleure réussite que celles qui en comportent davantage... mais aussi que celles qui n'en comportent qu'un seul ! Ce dernier résultat n'est pas nouveau. Il rejoint par exemple le constat de Viviane Bouysse (2002). Pour autant, ce constat est obtenu par la neutralisation des variables parasites individuelles mais non par celles de contexte, comme l'expliquent Christine Leroy-Audouin et Bruno Suchaut (2007). Dans leur recherche consacrée à ce sujet, ces deux auteurs parviennent à la conclusion que les effets bénéfiques des multiniveaux constatés dans les recherches antérieures sont dus à un effet de composition, des choix spécifiques étant fait par les enseignants lors de la constitution des classes. Leur gestion et leur fréquentation sont perçues comme plus difficiles. La ventilation des élèves n'est donc plus aléatoire. On estime par exemple pertinent d'y placer les élèves les plus autonomes.

Ainsi, des choix délibérés peuvent être effectués par les acteurs pour composer les classes : constitution de "classes de niveaux", choix des profils d'élèves en fonction des caractéristiques de l'enseignant ou de la répartition... On pourrait en effet imaginer que les maîtres les plus expérimentés soient chargés des élèves les plus difficiles, ou à contrario que les plus anciens puissent choisir leur groupe. Quelques enseignants nous ont par ailleurs confié que, dans certaines écoles, lorsque la ventilation des effectifs d'un même niveau scolaire devait se faire dans une classe à simple ou à double niveau, les élèves les plus performants et autonomes étaient placés dans les seconds, les enseignants des premiers étant supposés disposer de davantage de temps et de latitude pour s'occuper des plus en difficulté.

C'est sans doute le cas dans notre échantillon, même si, bien souvent, les équipes n'ont pas une telle liberté : ne cohabitent pas toujours, ceci constituant même une minorité des cas, des classes à un et plusieurs niveaux dans les écoles. En revanche, en raison de leur

situation notamment, mais aussi parfois des choix de l'équipe, ces classes sont globalement moins chargées, ce facteur pouvant avoir un effet bénéfique sur les résultats des élèves comme semble par exemple le montrer Olivier Monso (2014). Ce dernier après avoir soulevé les erreurs méthodologiques des précédentes études, indique en effet que "une réduction de la taille des classes serait particulièrement favorable aux élèves scolarisés dans le premier degré et en début de collège, mais n'aurait pas d'effet au lycée général" (p. 56). Il ajoute, ce qui concerne plus précisément notre sujet, que "la réduction de la taille des classes bénéficierait davantage aux élèves issus de milieux défavorisés, en difficulté scolaire ou scolarisés en éducation prioritaire" (p. 57).

Les classes à deux cours sont également plus fréquemment partagées entre plusieurs maîtres. Mais en cas de co-intervention, les enseignants évitent généralement les triples niveaux. Ceci étant dû entre autres au fait que les directeurs, plus fréquemment chargés des "grands" sont déchargés une fois par semaine voire davantage dans les écoles de quatre classes ou plus, mais rarement dans celles, plus petites, dont les classes regroupent trois cours.

Le partage de la classe est en effet un autre facteur favorisant la réussite moyenne. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cela :

- Peut-être existe-t-il un effet positif de la cohabitation et du travail en équipe entre deux enseignants à mi-temps ou à temps partiel.
- Les enseignants chargés de direction, souvent plus chevronnés et possédant davantage d'expérience, qui constituent l'essentiel des enseignants partageant leur service avec un collègue, dans des écoles dotées de 4 classes et plus, sont peut-être plus efficaces.
- Sans doute devrait-on invoquer également le sexe ou l'âge de l'enseignant... Mais ces différentes caractéristiques ne semblent exercer qu'un effet marginal et sont trop imbriquées les unes aux autres pour que l'on puisse déterminer un effet marginal : la féminisation est moins importante chez les directeurs que chez leurs collègues, ils sont souvent un peu plus âgés, curieusement perçus par les élèves comme moins sévères – du moins dans notre échantillon, etc.

L'effet d'autres facteurs semble plutôt négatif. Il en va par exemple ainsi pour les manifestations d'indiscipline ou l'augmentation des taux de redoublement. Mais dans ce dernier cas, les variations se conjuguent puisque la colinéarité est importante : ce sont, sans surprise, les mêmes écoles qui connaissent les moyennes les plus basses et les plus forts taux

de maintiens, et bien souvent, cela s'avère délétère en termes de chahut et d'ambiance de classe.

On le voit, les effets ne sont pas toujours linéaires, ce qui nous oblige à créer des variables muettes, pour le nombre de cours que l'on retrouve dans une même classe par exemple. D'autre part, plusieurs variables sont corrélées mais leur effet peut se composer ou s'opposer. Afin de démêler les liens existant entre ces variables et de connaître leur impact spécifique sur les résultats de chaque enfant, il nous faut donc, une fois encore, recourir à la modélisation statistique.

Pourtant, ces effets sont largement contrariés dès que l'on réintroduit la variable "Ecoledéf", l'évolution du "R²" indiquant une très forte colinéarité et illustrant les relations complexes qu'entretiennent entre eux les différents effets de contexte.

3.5. Conclusion

Conformément aux résultats d'autres études sur le sujet, nos données mettent donc à jour des effets d'ordre contextuel, mais d'une ampleur trop limitée pour que les différentes variables explicatives ne soient la plupart du temps d'une influence très probante. Duru-Bellat et al. (2004) estiment à moins de 5% la part de variance expliquée par les effets de contexte dans les écoles françaises. Les facteurs explicatifs d'une école efficace ne sont pas toujours pris en compte ici. Les chercheurs précédents cités en listent plusieurs :

"Cinq facteurs s'avèrent en tout cas liés à de meilleurs résultats chez les élèves, sachant que ces résultats ont été établis majoritairement sur des écoles primaires, le plus souvent des écoles plutôt défavorisées des centres villes. Ce sont une forte emprise du chef d'établissement, des attentes élevées à l'encontre des élèves, une polarisation sur les acquis de base, un climat de sécurité et d'ordre, des évaluations fréquentes des progrès des élèves. A ces facteurs de base, s'ajoutent d'autres traits tels que la cohésion au sein de l'équipe éducative, la qualité des curricula (ou les chances d'apprendre qui sont données aux élèves), l'implication des parents, une gestion stricte du temps scolaire pour maximiser le temps de travail des élèves" (p. 8).

Parmi ceux-ci, les deux seuls que nous avons pris en compte, à savoir le climat de sécurité et l'implication des parents, n'ont pas de valeur explicative des résultats moyens de l'établissement pour peu que l'on contrôle le niveau initial dans l'analyse.

Nous avons donc pu confirmer nos d'hypothèses relatives à un effet contextuel sur les résultats scolaires. Écoles, classes et pratiques enseignantes peuvent produire un effet différencié sur les performances des élèves. Bien que d'une importance moindre, celui-ci vient compléter l'explication en termes socio-démographiques et psycho-affectifs des différences de résultats. La majeure partie du phénomène reste cependant inaccessible statistiquement à travers les données que nous avons collectées, mais il nous sera désormais possible d'opérer un meilleur contrôle de l'influence des dispositifs de lutte contre la difficulté scolaire en spécifiant la contribution de l'appartenance à une école influençant significativement les résultats des élèves.

Nous nous sommes à ce sujet longtemps interrogés sur l'opportunité de substituer à l'effet école celui de la classe, les deux variables ainsi constituées étant largement confondues. Mais si la seconde était, à certains égards, plus explicative en fin de scolarité, le choix de l'établissement restait plus rigoureux du fait du caractère longitudinal de l'enquête.

D'un point de vue méthodologique, nous avons considéré conjointement le niveau individuel et celui du groupe par un processus dit "de désagrégation", c'est à dire en attribuant aux individus les caractéristiques de sa classe ou de son établissement. Ce faisant, nous nous exposons à un risque de sur-évaluation de l'effet contextuel (erreur "écologique"). Par ailleurs, pour en connaître la nature, nous avons construit des modèles selon un processus inverse, agrégeant les données individuelles pour en faire des moyennes d'écoles, diminuant cette fois le nombre d'observations et risquant ainsi, en travaillant sur de petits effectifs, de connaître un biais d'agrégation ("erreur atomiste"). Notre étude ne portant pas sur l'effet de l'environnement, nous n'avons pas davantage approfondi la question car notre ambition était davantage de contrôler les variables environnementales que de travailler sur les effets école et classes. Pour le faire de façon plus précise et satisfaisante, il conviendrait d'une part de travailler sur un échantillon plus diversifié - les différences liées au contexte n'étant pas criante dans notre échantillon qui présente des écoles aux caractéristiques assez homogènes - mais aussi d'utiliser des modèles multiniveaux (HLM). Il serait en effet intéressant de

distinguer effets fixes et effets aléatoires, tels qu'ils sont notamment définis par Pascal Bressoux (2007) et considérer chacun d'entre eux à leur juste niveau. Ainsi, l'effet des composantes de variables classes ou écoles pourraient être mieux spécifiées, tout en excluant la nécessité de constituer, comme nous l'avons fait, des variables muettes, coûteuse sur le plan de la parcimonie malgré le risque de sur-évaluation.

Conclusion du chapitre

Dans quelle mesure les caractéristiques des élèves et de leur milieu de vie expliquent-elles les résultats scolaires ? Les différences de résultats des écoles cachent-elles des différences de recrutement ? Inversement, comment ces différences de recrutement s'ajoutent-elles aux spécificités des écoles et affectent-elles les résultats scolaires des élèves ? A l'issue de ce travail, nous avons étudié l'impact parfois important de différentes variables personnelles. Nous nous sommes ensuite interrogés quant à l'impact des caractéristiques de l'environnement sur le niveau des classes et du contexte ainsi décrit sur les résultats des élèves. Il est désormais possible de combiner ces approches afin de déterminer si les variations dans les modalités des caractéristiques socio-démographiques, personnelles et contextuelles expliquent pour partie les différences constatées.

Pour répondre à ces questions, l'accumulation de variables nuisant à la significativité et la lisibilité des résultats, nous avons calculé différents indices. Ils nous ont permis d'appréhender l'influence du milieu social des enfants, leurs ressentis psycho-affectifs, l'implication des parents, les niveaux sociaux et scolaires moyens des classes et des écoles, les taux de difficulté... Nous avons ainsi pu les introduire successivement ou conjointement dans les modèles. Nous avons ainsi validé ou réfuté nos différentes hypothèses et mieux caractérisé notre population d'enquête.

Comme attendu après l'étude de la sociologie de l'école, le milieu social et familial, appréhendé à partir de la profession de chacun des deux parents et du taux d'emploi dans le couple, influence en grande partie les résultats scolaires des enfants. Sans doute cela passe-t-il par le niveau d'étude, de revenus et plus généralement le capital culturel existant dans le foyer. Un indicateur englobant ces facteurs nous permettra de les contrôler. De même, le mois de naissance, moins dépendant que l'âge réel du facteur "redoublement", et la composition de la fratrie peuvent aussi jouer un rôle, nettement moins prépondérant toutefois.

En revanche, d'autres variables parfois explicatives, n'ont pas eu ici un impact suffisamment marqué pour qu'il devienne nécessaire d'en tenir systématiquement compte. Par exemple, bien qu'une petite tendance se dégage au profit des garçons en mathématiques, les filles semblant plus performantes en français, l'influence du genre n'est pas toujours significative. L'hypothèse d'une réussite sexuellement typée n'est donc pas vraiment

confirmée. De même, l'effet de l'investissement des parents dans les devoirs ne se vérifie pas, peut-être parce qu'il se confond avec d'autres variables familiales, l'empêchant d'être statistiquement significatif.

Par ailleurs, la perception et l'implication des enfants dans leur rôle d'élève, ainsi que l'image qu'ils développent d'eux-mêmes dans leur scolarité peuvent impacter leur réussite. Ainsi, estime de soi, concentration et attention favorisent les bonnes notes tandis que le bien être à l'école n'exerce qu'un rôle marginal.

Enfin, il est apparu pertinent de prendre en compte le contexte d'apprentissage : l'environnement plus ou moins proche et les conditions de scolarisation, ainsi que les choix d'enseignement pouvant exercer un rôle. Mais ces phénomènes s'avèrent interdépendants les uns des autres, leurs effets sont peut-être différenciés et difficiles à appréhender. Il nous faudra donc rester prudents en les prenant en compte dans la suite de notre recherche.

Ainsi, à la lumière de ces premiers résultats, nous pourrons, au cours de la suite de notre enquête, composer des modèles plus parcimonieux pour évaluer le fonctionnement et les effets des dispositifs d'aide et de remédiation. Il nous faudra retenir les variables les plus explicatives pour contrôler l'impact des différences socio-démographiques, interindividuelles et contextuelles sur le niveau et la progression des enfants. Sans nous interdire parfois de vérifier si d'autres ne seraient par pertinentes, nous choisirons de retenir les caractéristiques familiales à travers l'Indice de Milieu Social (IMS) et la composition de la fratrie. Quelques facteurs propres aux élèves (parcours scolaire, mois de naissance) devront être pris en compte, auxquelles s'ajouteront, selon le niveau scolaire considéré, la variable composite écoles ("EcoleDéf") ou une partie des variables classe et maître : niveau moyen du groupe, nombre et sévérité des enseignants. Pour l'heure, on explique ainsi près de 40% de la variance des résultats.

CHAPITRE 2. ANALYSE DES CRITÈRES DE SÉLECTION DES ENFANTS BÉNÉFICIAIRES D'UNE AIDE

Introduction

Nous avons vu au cours de la première partie que les dispositifs d'aide répondaient à une réglementation précise mais en constante évolution. Par ailleurs, la superposition quelque peu anarchique des dispositifs et leur imparfaite disjonction devrait conduire à ce que certains soient en quelque sorte "mis en concurrence" dans l'accueil des élèves. Enfin, le manque de moyens alloués, entraînant des choix contraints dans l'accueil et la constitution de listes d'attente, le respect d'une parfaite correspondance entre offre et besoins ne devrait être qu'illusoire. Dès lors, certains facteurs, proches de l'économie de marché et que l'on pourrait formaliser en termes de relation entre offre et demande devraient apparaître. Le rôle des parents, leur propension à effectuer certaines démarches, l'éloignement plus au moins prononcé des structures, des familles, les caractéristiques des élèves ou les politiques des écoles devraient perturber la ventilation. Malgré cela, nous nous attendons à retrouver certaines régularités.

Au cours de ce nouveau chapitre, nous allons donc étudier, en termes gestionnaires, la distribution des aides en fonction des caractéristiques des élèves et de leurs difficultés. Cela permettra d'apprécier l'importance du recours aux différents dispositifs pour savoir lesquels sont les plus sollicités. Nous nous interrogerons aussi sur la pertinence de la distribution en fonction des besoins estimés et celle des réponses aux différentes problématiques. Il s'agira de déterminer si les décisions sont liées à la nature des difficultés et l'éventuelle spécialisation des différentes aides dans des problématiques précises, à leur importance ou à la disponibilité des dispositifs. Essayer de déterminer la logique sous-jacente aux choix effectués nous permettra de caractériser le degré de cohérence de l'ensemble du dispositif existant.

Il y a tout lieu de penser que le recours aux dispositifs dédiés à la lutte contre les difficultés à l'école concerne avant tout les élèves dont le parcours est problématique. Les résultats scolaires devraient donc constituer le facteur le plus explicatif de l'éligibilité des

enfants. On peut cependant raisonnablement imaginer que d'autres caractéristiques influencent la décision de prises en charge, ne serait-ce que parce que, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la qualité des acquisitions dépend de multiples facteurs. A partir de l'analyse des écrits adressés par les professeurs aux personnel chargé de la difficulté scolaire, seule source de données disponible, nous nous sommes efforcés de décrire et de comprendre l'organisation des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté et son évolution.

1. *Analyse des demandes d'aide adressées par les enseignants aux RASED*

Nous avons donc collecté 1961 demandes d'aide, adressées par les différents enseignants aux antennes des réseaux d'aide dont dépend leur école. Par définition, elles ne concernent que les enfants identifiés par leurs maîtres comme présentant des difficultés. Elles ont été recueillies dans 25 écoles implantées dans 16 communes différentes et concernent 13 exercices successifs. Ceci va nous permettre de caractériser l'évolution du dispositif dans une perspective chronologique. Tous les enfants de l'échantillon susceptibles d'être concernés font partie de cet ensemble de données, même si, ça et là, quelques uns ont pu échapper aux investigations : il est possible que quelques formulaires n'aient pas été archivés ou que le suivi de certains enfants ayant déménagé au cours de leur scolarité n'ait pas été porté à notre connaissance. Cela nous a en revanche permis de croiser nos sources et donc de vérifier et de compléter nos données, les différentes modalités adoptées pour leur recueil n'étant pas infaillibles.

Tout d'abord, à l'issue de ce travail de vérification, il est à noter que les enseignants comme les enfants ne sont pas toujours en mesure de retracer les parcours d'aide lorsqu'ils sont interrogés : la nature des dispositifs d'aide et le rôle de leurs membres donnent lieu à diverses confusions. Au sein du RASED, par exemple, les missions des intervenants sont souvent interverties, les enfants ou leurs parents confondant par exemple souvent psychologue scolaire et rééducateur, maîtres E et G. Il en va de même dans les CAMSP, CMP et CMPP et dans le secteur libéral avec, par exemple, les psychiatres, psychologues et neuropsychologues ; orthophonistes et orthoptistes ; ergothérapeutes et psychomotriciens, etc. D'autre part, nous avons relevé de nombreuses imprécisions relatives au calendrier, aux structures. Ainsi, nous pouvons constater que la complexité du "mille feuilles des dispositifs visant à réduire la difficulté scolaire", pour reprendre les propos des auteurs du CNESCO (CNESCO/IFÉ, 2015), en perturbe la lisibilité auprès des usagers, de leurs parents ou des enseignants.

1.1. Les variables explicatives de la fréquence des démarches

A partir de ces données, nous avons dans un premier temps essayé de comprendre quels facteurs pouvaient déclencher le processus d'aide. Le caractère problématique du parcours scolaire des enfants en est un, mais lui même relève de multiples variables que l'on devrait retrouver associées aux décisions de prises en charge. Ces variables peuvent être liées aux écoliers, à leurs enseignants, au contexte d'apprentissage mais sans doute aussi aux dispositifs d'aide eux-mêmes. Les analyses de contenu et descriptive des demandes d'aide adressées par les enseignants au RASED devraient nous éclairer sur ces points.

1.1.1. Le lieu de scolarisation

Nous avons donc relevé les caractéristiques des écoles et des communes d'implantation afin de pouvoir les mettre en regard. Cela nous a permis de tester l'effet de l'environnement scolaire sur les décisions de recrutement (hypothèse 5) et de faire les constatations suivantes :

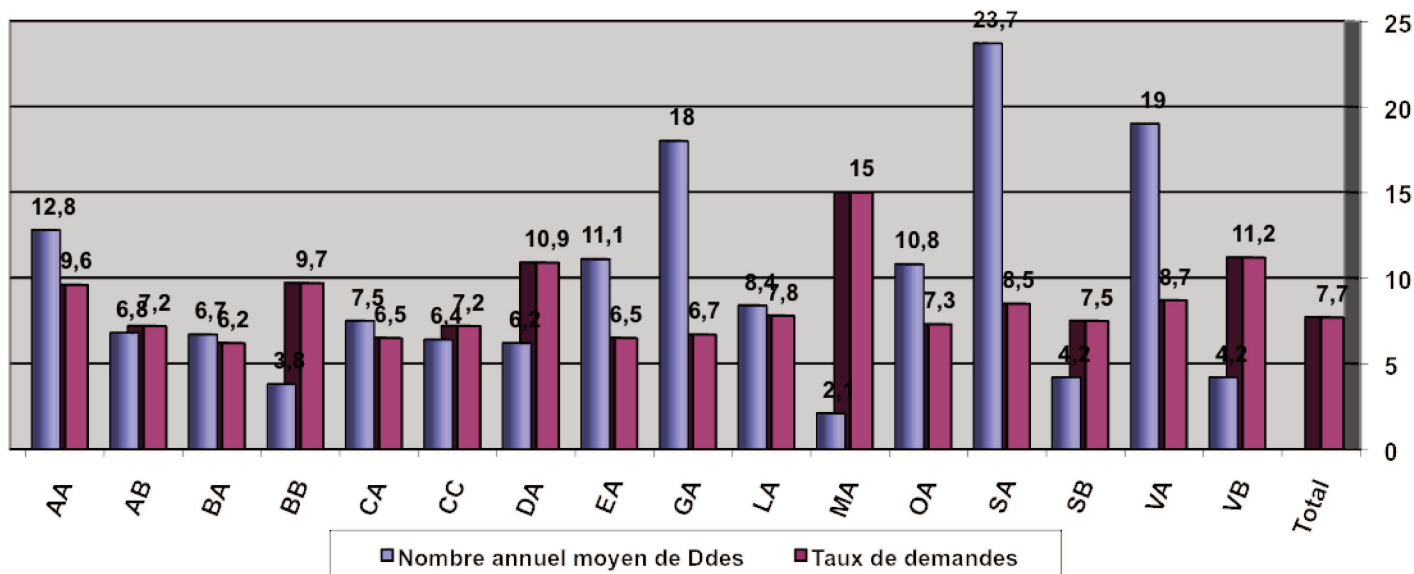
Selon nos calculs, rapporté à la population globale, le taux moyen de demandes individuelles s'établit à 7,7% au cours des treize années sur lesquelles s'effectue cette analyse de contenu, soit moins d'une demande en moyenne pour dix élèves, mais il fluctue en fonction des exercices et des différents sites. Le taux d'élèves ayant été suivis au moins une fois dans leur scolarité sera donc nettement supérieur. L'estimer en tenant compte de la probabilité d'être pris en charge à chaque niveau scolaire ne serait pas correct, plusieurs demandes étant formulées pour un même enfant au cours de son cursus, comme nous le verrons plus loin.

L'effectif des écoles est un facteur qui impacte les nombres de demandes par communes, ce qui confirme la sous-hypothèse 5.3. Les groupes les plus importants sont les plus productifs en la matière, puisqu'en tête de distribution, on trouve les trois plus conséquents, l'autre extrémité étant trustée par les plus petits. Mais si on rapporte ces chiffres à la population accueillie, les taux obtenus fluctuent selon les sites : ils oscillent entre 6,2 et 15% pour une moyenne entre écoles de 8,5% (et un écart type conséquent de 2,3). Ceci

semble vérifier cette fois la sous-hypothèse 5.2 et la présence d'un effet-école sur la probabilité d'être pris en charge.

Par comparaison, le pourcentage relatif à l'ensemble des élèves scolarisés (7,7%) est nettement inférieur. Une telle différence entre les deux modalités de calcul des moyennes apparaît lorsque la distribution n'est pas symétrique et que l'effectif des écoles varie. Dans notre cas, plusieurs sites composés d'un effectif restreint se situent nettement au-dessus de la moyenne. Manifestement, dans certains lieux, se manifeste ce que Stéphane Bonnéry (2009) qualifie de "surattention aux différences supposées de compétences". Trois écoles adressent en moyenne plus d'une demande pour dix élèves et s'écartent significativement de la distribution (ce qui tend à vérifier notre sous-hypothèse 5.2). Ce sont soit des Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI), soit de petites écoles à une ou deux classes comportant chacune au moins trois niveaux, le pourcentage le plus élevé (15%) étant obtenu en classe unique. Le reste de la distribution est plus homogène. Ces modalités de fonctionnement entraînent des répartitions particulières des effectifs et ces conditions de travail semblent parfois mettre en difficultés les élèves et les équipes. Est-ce dû au fait que les élèves de maternelle côtoient ceux d'élémentaire ? Que le nombre de divisions plus important entraîne des contraintes de gestion de la classe supplémentaires ? Que les niveaux voisins ne peuvent pas toujours se côtoyer ? Que le travail en équipe est plus difficile à mettre en place ?

Histogramme 2. Nombre annuel moyen de demandes d'aide individuelles et rapport demandes/population scolarisée dans les différentes communes de l'enquête entre 2004 et 2017.



(N = 1961)

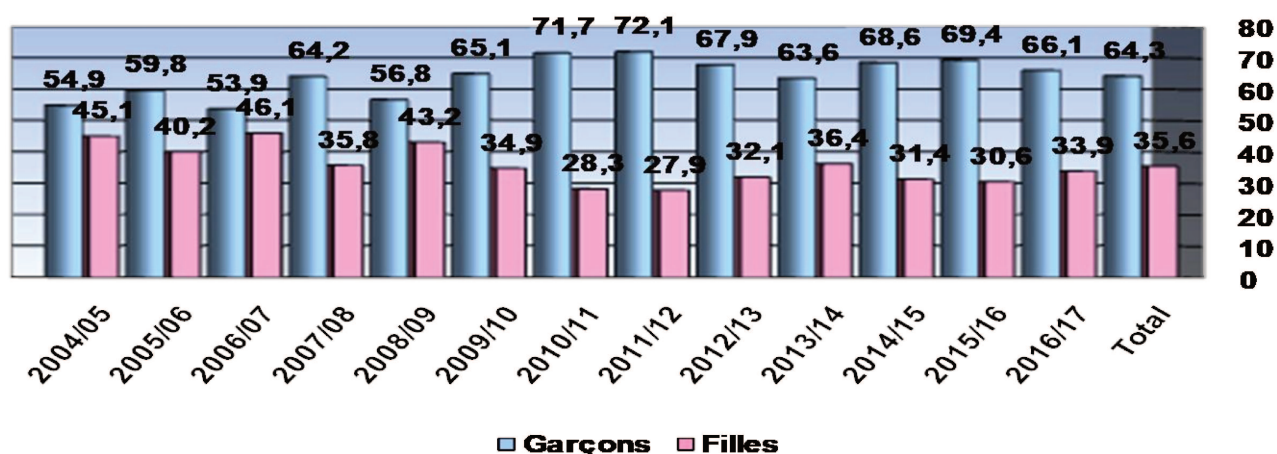
Au-delà de la variable établissement, les caractéristiques des élèves peuvent influencer la probabilité de rédaction d'une demande, ainsi que nous l'avons conjecturé (hypothèse 4). Observons leurs répartitions en fonction des données individuelles disponibles...

1.1.2. Les caractéristiques individuelles

Il est probable que les enfants en délicatesse face aux apprentissages soient les premiers concernés par les actions des RASED. Mais, ainsi que le décrivent différents travaux ayant abordé les biais de sélection dans les structures d'aide (Mingat, 1991 ; Bonnard et al., 2017), les enseignants n'adressent pas systématiquement un formulaire au réseau pour un pourcentage donné d'élèves les plus en difficulté de leur classe sur le plan des apprentissages. D'autres critères entrent en jeu.

Ainsi, lorsque l'on regarde la répartition entre garçons et filles, les différences de taux semblent disproportionnées comparativement aux résultats des évaluations. Alors que nous avons vu que les scores obtenus différaient peu en fonction du genre, on s'aperçoit ici que les garçons sont largement plus impliqués puisque plus de 60% des demandes les concernent. Nous avons imaginé le rôle du genre dans les processus de sélection (sous-hypothèse 4.4). Au delà des résultats scolaires, des difficultés et des besoins, il convient donc d'intégrer la variable sexe dans l'étude des indications de prises en charge.

Histogramme 3. Nombre annuel moyen de demandes d'aide individuelles par sexe entre 2004 et 2017.

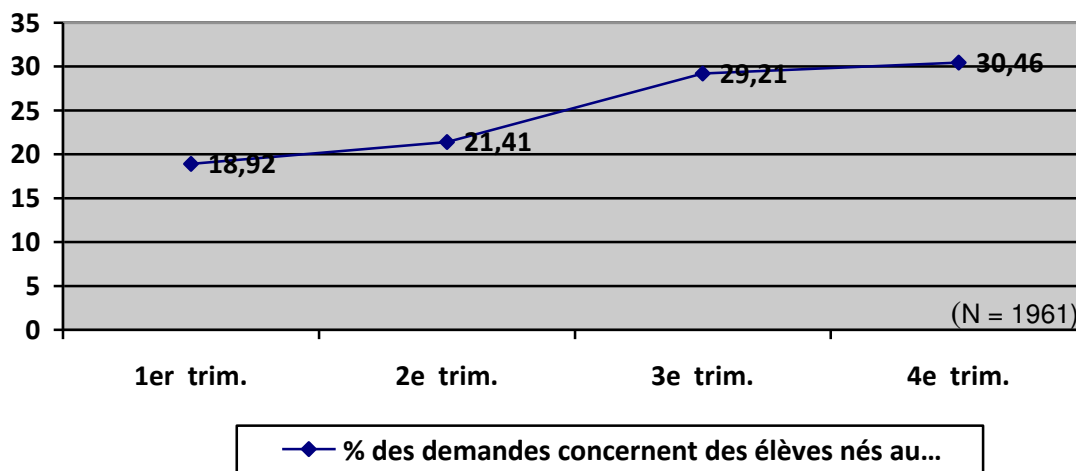


(N = 1961)

Dans notre échantillon, si les moyennes aux évaluations sont comparables, la proportion de filles est moindre que celle des garçons parmi les deux quartiles inférieurs (48,6 et 43,1%). Par ailleurs, différentes recherches indiquent que le comportement des filles à l'école est davantage conforme aux attentes des enseignants et donc moins "dérangeant" en classe (Auduc, 2009). Il est donc possible qu'en raison de leur représentation comme de leur attitude plus "scolaire", les demandes en leur direction soient moins fréquentes.

De même, comme nous le conjecturons (Hyp.4.5), les enseignants rédigent plus volontiers une demande pour des enfants plus jeunes, nés en fin d'année. La répartition par trimestre, visible sur la courbe présentée ci-après, montre une évolution continue des taux d'un trimestre à l'autre, l'écart entre le premier et le dernier étant conséquent. Il le serait davantage encore sans la prise en compte spécifique d'enfants nés en tout début d'année, pour lesquels un raccourcissement de la scolarité nécessitant un avis du réseau est envisagé en raison de leur âge et de leur bon niveau.

Courbe 1. Répartition des taux de demande en fonction du trimestre de naissance des élèves.



La courbe nous paraît explicite, ce résultat illustrant sans doute l'effet de la maturité sur la qualité des acquisitions. Elle correspond aux écarts de performances mesurés par ailleurs et aux travaux déjà réalisés en la matière¹³⁰. Mais il est possible que l'explication ne soit pas que biologique. A l'entrée à l'école, quelques mois de plus ou de moins constituent une différence proportionnellement importante qui va mathématiquement diminuer au fur et à

¹³⁰ Voir par exemple Grenet (2010), p. 589-598, ou Egron (2007), p.137.

mesure que les enfants grandissent. De près d'un quart de temps de vie en plus ou en moins entre les "plus vieux" et les "plus jeunes" en début de scolarité, on va passer, si l'on met de côté les différences de parcours (passages anticipés et redoublement), à moins de 10% à l'aube de l'entrée au collège. Il est donc probable que ce facteur contribue à l'explication des écarts constatés en termes moteurs, langagiers, ou sur les plans de la socialisation, de l'attention, des centres d'intérêt. On peut alors s'interroger sur l'existence d'une réelle difficulté ou d'un retard d'acquisition si cette difficulté ne résulte que de la différence d'âge et de ses effets. Bruno Egron (2007) s'interroge d'ailleurs en ces termes : "la question est : ces élèves sont-ils réellement en difficulté scolaire ou en décalage de maturité, et une évaluation *de leurs apprentissages en tenant compte de leur âge réel n'éviterait-elle pas cet étiquetage néfaste pour leur avenir scolaire ?*". Pourtant, sur le plan de la scolarité, ces différences ne semblent pas s'estomper. En voulant "normaliser" l'évolution des connaissances, compétences et savoir faire, l'école crée des difficultés qui ne se compensent pas toujours avec le temps comme c'est le cas dans d'autres domaines tels que la croissance staturo-pondérale, la marche, etc.

Enfin, la connaissance préalable de la famille semble jouer un rôle. Nous considérons comme probable que lorsqu'un frère ou une sœur a déjà fréquenté les services du réseau, leurs cadets connaissent une probabilité accrue de suivre le même chemin. Ceci vérifierait cette nouvelle hypothèse :

Hyp. 4.3 : Un élève se verra plus probablement proposer une aide si son frère ou sa sœur en a déjà bénéficié précédemment.

Pour la tester, nous avons utilisé les données de façon longitudinale. A partir de l'analyse des demandes, nous avons repéré les fratries et calculé les taux de prise en charge. Nous savons que ce taux global était de 7,7% sur l'ensemble des treize années considérées. Or, 17,9% des frères et sœurs aînés ont été suivis préalablement. La différence entre ces deux pourcentages est très significative. La fratrie des enfants pris en charge a été 2,3 fois plus souvent suivie que celle de leurs camarades.

Concernant les RASSED, notre hypothèse est donc vérifiée. La présence d'autres enfants en difficulté dans la fratrie n'est pas indépendante du "seuil d'alerte". Les aides sont plus facilement proposées à un élève lorsqu'un de ses aînés en a déjà bénéficié. Mais il faut se garder d'une interprétation abusive d'un tel résultat. En effet, les enfants d'une même fratrie

cumulent les caractéristiques sociodémographiques communes. Le plus souvent, leur entourage est le même, donc les variations économiques, professionnelles, éducatives du foyer seront restreintes. De même, ils ont souvent fréquenté les mêmes écoles, travaillé avec les mêmes enseignants. Sans doute aussi, dans la mesure où ils partagent le même héritage génétique, leurs caractéristiques psychologiques sont-elles plus proches que celles les reliant à d'autres enfants. Ce n'est donc vraisemblablement pas le seul fait qu'un grand frère ou une grande sœur ait éprouvé des difficultés qui incite les enseignants à rédiger une demande d'aide, même si cela joue aussi vraisemblablement.

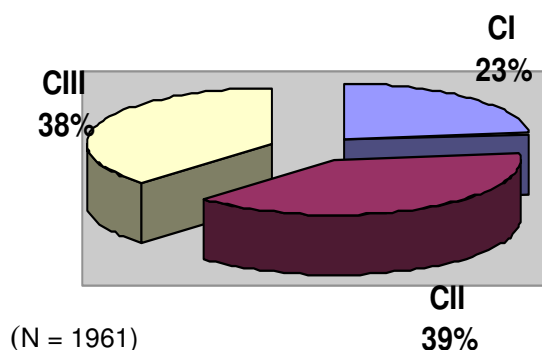
D'une façon générale, les caractéristiques personnelles des élèves semblent influencer les chances de fréquenter le RASED, comme nous l'avions supposé dans nos hypothèses. En est-il de même pour les caractéristiques de l'environnement scolaire ?

1.1.3. Le niveau scolaire

Le cycle des apprentissages fondamentaux est celui au cours duquel l'accent est mis sur l'entrée dans la lecture et l'acquisition des éléments fondateurs en numération. Ces connaissances et compétences apparaissent déterminantes pour la poursuite de la scolarité. C'est d'ailleurs à cet âge que se crée la plus grande partie des différences individuelles chez les écoliers¹³¹. C'est pourquoi nous avons imaginé que le nombre de demandes pourrait varier en fonction de leur niveau de scolarisation, ce que nous avons formulé dans l'hypothèse 5.1. Nous avons tout d'abord observé la répartition par cycles selon l'ancienne nomenclature, encore en vigueur au moment de l'enquête, la réforme des cycles n'ayant été mise en œuvre que dernièrement. Les élèves de grande section sont ici comptabilisés avec leurs camarades de cycle II. Cette configuration laisse transparaître une demande plus forte pour le cycle des apprentissages fondamentaux et celui des approfondissements (II et III), sachant que, ici, le premier cité ne comporte que deux divisions.

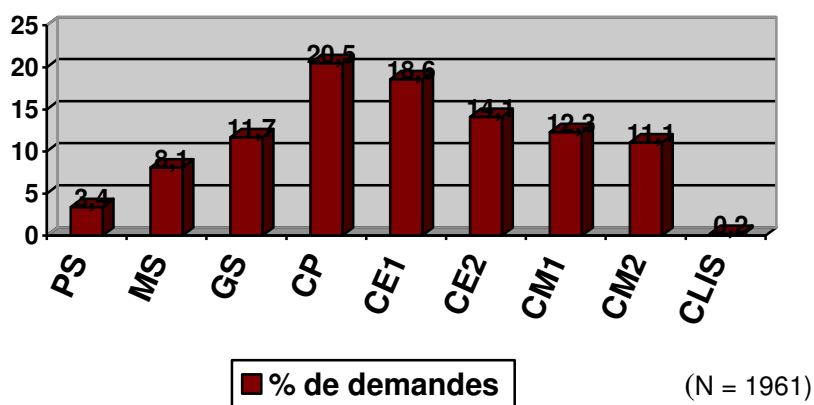
¹³¹ Voir par exemple, sur ce sujet, la décomposition de l'écart social de réussite tout au long de la scolarité proposée par Alain Mingat (1994)

Graphique 1. Répartition des demandes d'aide par cycles.



Il est donc plus intéressant d'effectuer la comparaison entre les niveaux d'enseignement. Les plus concernés sont, par ordre d'importance, le CP, le CE1 et le CE2. Il y a systématiquement moins de demandes en maternelle qu'en élémentaire quelle que soit la division considérée. La présence d'élèves de Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) reste marginale. Au fil de la scolarité, le nombre de demande est dans un premier temps croissant et atteint son apogée en CP avant de décroître lentement mais régulièrement ensuite.

Histogramme 4. Taux de demandes d'aide par niveaux scolaires.



Cette répartition résulte vraisemblablement de stratégies ou de "politiques" des écoles dans leurs choix de demandes. Sans doute doit-on aussi invoquer les consignes des inspections de circonscription et plus généralement de la hiérarchie qui ont pu, certaines années, restreindre les interventions des enseignants spécialisés en maternelle ou donner une priorité au cycle II, n'incitant pas ainsi les maîtres des autres classes à remplir vainement un formulaire. Mais les variations des taux reflètent sans doute autre chose que le nombre et

l'ampleur des difficultés constatées à chacun des niveaux. Vraisemblablement, les enseignants considèrent qu'il est plus judicieux, plus efficace ou plus important d'intervenir à l'école élémentaire, surtout au cours des premières années. On peut aussi supposer que, pour diverses raisons, les enfants ayant déjà été suivis soient moins facilement éligibles à une nouvelle demande. Ceci expliquerait la fréquence décroissante, mais demande à être vérifié. Nous le ferons dans le chapitre suivant en testant notre septième hypothèse.

1.1.4. La configuration des classes

Si le niveau de scolarisation exerce un impact manifeste sur les probabilités de rédaction de demandes, on peut imaginer que la configuration des classes puisse avoir également son importance. Dans cet échantillon, les multiniveaux dominent. Sans surprise, davantage d'enfants qui en sont issus sont "signalés", mais ils ne sont pas pour autant sur-représentés. Si l'on raisonne en terme de pourcentages, on s'aperçoit que l'hypothèse émise plus haut d'une augmentation de la fréquence des demandes dans les classes multi-cours n'est pas vérifiée, au contraire. Si le taux moyen semble certes un peu plus élevé lorsque trois divisions et plus se côtoient, il l'est également quand l'enseignant ne doit gérer qu'un simple niveau, ainsi que l'indique le tableau suivant :

Tableau 40. Répartition des classes et des demandes en fonction du nombre de niveaux regroupés dans une même classe.

Nombre de niveaux :	1 niveau	2 niveaux	3 niveaux et plus	Total
Pourcentages des configurations dans l'échantillon	36,4%	56,8% ^a	6,8%	100%
Pourcentages des demandes dans l'échantillon⁽¹⁾	47,7%	44,5% ^a	7,8%	100%

⁽¹⁾ N = 1961

Lecture : 56,8% des classes de l'échantillon comportent 2 niveaux.
De ces classes proviennent 44,5% des demandes.

Qu'en déduire ? Le recours au RASED ne résulte sans doute pas d'une situation organisationnelle mettant en difficulté les enseignants dans leur gestion de l'échec scolaire. Devoir "jongler" avec des programmes différents ne les incite pas à demander plus fréquemment une aide, sauf dans les cas d'organisation les plus complexes (classes à trois

niveaux et plus). Nous avons vu que les classes à simple niveau sont souvent un peu plus chargées. On les retrouve aussi dans les plus grands groupes scolaires. D'autre part, le fait de proposer des contenus d'enseignement différents peut permettre une individualisation et une adaptation plus facile des apprentissages aux besoins, rendant une intervention extérieure moins nécessaire. Les interactions entre ces multiples variables expliquent vraisemblablement cette répartition.

1.1.5. Le cumul des aides

Plusieurs mesures concomitantes de gestion de la difficulté peuvent être proposées en plus des actions du RASED. Peuvent ainsi se côtoyer la modification du temps passé dans chaque cycle, les aides dans le cadre de la classe, l'intervention d'autres partenaires...

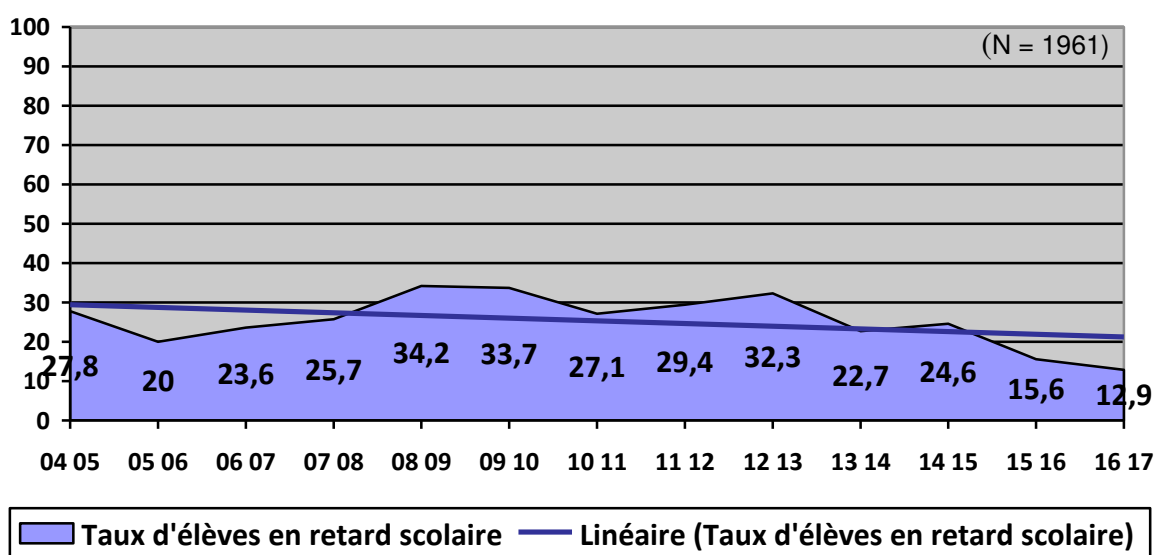
Nous avons observé plus haut que les demandes d'aide sont d'autant plus nombreuses que les enfants concernés sont nés tard dans l'année. Ceux-ci sont certes entrés plus jeunes à l'école mais ne l'étaient pas nécessairement lors de la rédaction. En effet, comme nous allons le voir, ils ont souvent connu un parcours scolaire plus chaotique. En France, le pourcentage d'enfants entrant en sixième avec un an ou plus de retard est voisin de 12% (il était par exemple de 12,3% en 2011, selon une enquête de l'INSEE sur ce sujet (Baccaïni et al., 2014)). Il constitue mathématiquement le taux le plus élevé de l'école primaire, puisqu'en remontant plus avant dans la scolarité, il convient de retrancher à chaque fois du total les maintiens des niveaux non considérés.

Parmi la population des élèves "signalés" au RASED, ce pourcentage est largement supérieur : plus d'un quart ayant déjà redoublé. Mais ce chiffre masque une évolution visible dans la courbe 2. Conformément à la législation¹³² et comme dans la population française, la pratique du redoublement est en baisse. Mais, alors qu'à l'échelle nationale cette baisse est relativement continue tout au long des exercices, elle semble, à quelques exceptions près, plus récente dans notre échantillon. On voit nettement l'effet de la création d'une commission dédiée à cette mesure, qui concerne les deux dernières années : les taux ont depuis baissé de moitié. D'autre part, les retards sont le plus souvent d'un an. Aucun élève n'a connu plus de

¹³² MENESR – DGESCO A1-2, "Évaluation des acquis, accompagnement pédagogique des élèves, dispositifs d'aide et redoublement : modification", Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014, "Suivi et accompagnement pédagogique des élèves", in J.O. du 20-11-2014 & *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n°44 du 27 novembre 2014, article 3.

deux maintiens depuis 2008-2009, ceci n'étant arrivé que deux fois en treize ans parmi l'ensemble des enfants observés. D'une façon générale, les élèves ayant plusieurs années de retard sont rares, mais les cas existent et sont rencontrés régulièrement au fil des exercices considérés. Ils représentent 0,6% de cette population, soit environ en moyenne un cas par année. Le pourcentage de passages anticipés parmi les élèves ayant fait l'objet d'une demande est encore plus anecdotique (0,3% sur l'ensemble des treize années considérées, 1,3% lors de l'année la plus "prolifique"). Cela peut signifier que le RASED est rarement mis à contribution ou qu'il intervient sans qu'une demande ait été formulée, mais aussi, que cette proposition reste marginale.

Courbe 2. Évolution des taux de redoublants au cours des treize derniers exercices.

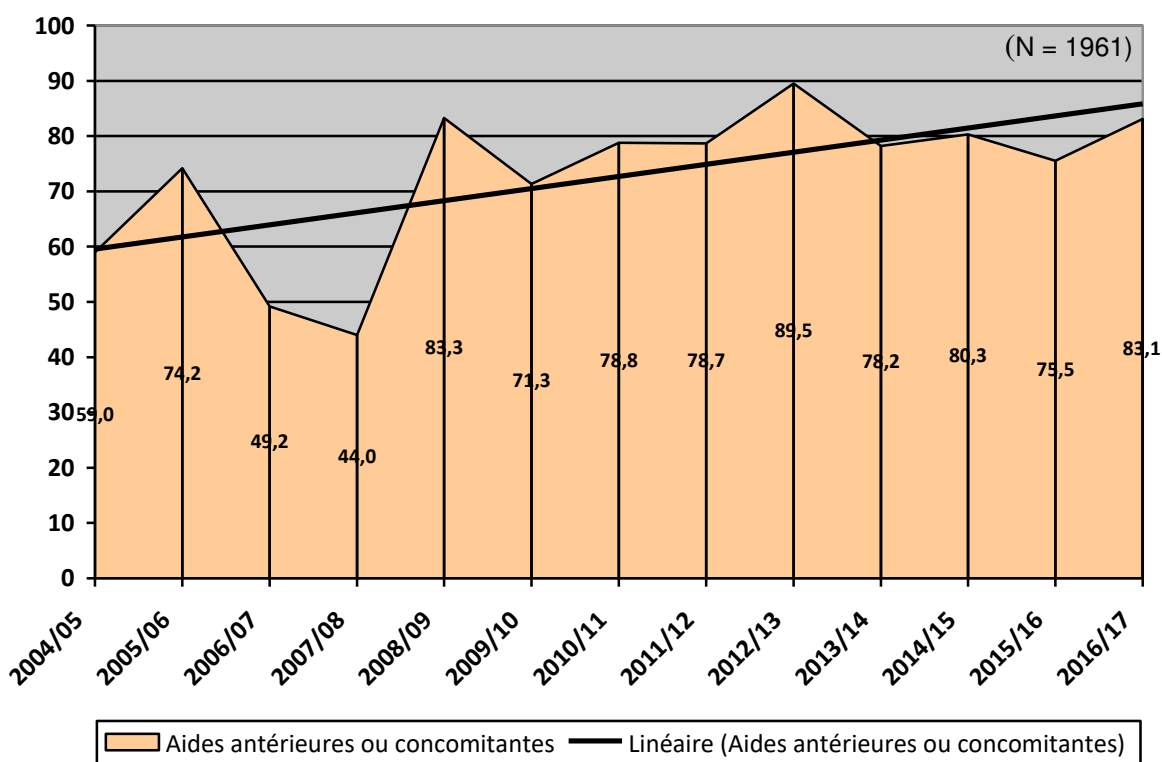


Au-delà des maintiens, la très grande majorité des enfants objets d'une demande sont ou ont déjà été suivis par le RASED, un professionnel ou une structure extérieure. Ceci concerne 72,9% des cas. Notons que, comme nous l'indiquons en préambule, cette précision, faisant souvent l'objet d'une rubrique des formulaires, n'a pas été apportée par les enseignants dans près de 10% des demandes. D'autre part, toutes les prises en charge antérieures et des suivis extérieurs n'ont pas été mentionnés par les enseignants. Nous pouvons vérifier pour partie ces informations lorsqu'elles concernent les suivis antérieurs du RASED, puisqu'ils entraînent la présence de plusieurs formulaires pour le même élève. C'est le cas de 107 enfants parmi les 1961 demandes, soit 5,5%. Il semblerait que les maîtres ignorent parfois l'existence d'autres aides proposées à leurs élèves, les parents ne les en informant peut-être

pas toujours, mais aussi les actions entreprises les années précédentes, même au sein de la même école. Cela interroge quant à la bonne circulation des informations dans les conseils de cycles ou de maîtres.

Au total, en tenant compte de la correction opérée, dans 78,4% des cas, l'élève signalé aura bénéficié concomitamment ou antérieurement d'une aide. Il est intéressant d'observer l'évolution de cette situation durant les treize années considérées. On constate alors que, bien que le processus ne soit pas linéaire, ce taux a plutôt cru au fil des ans comme le montre le schéma suivant et surtout la droite de tendance associée :

Courbe 3. Évolution et droite de tendance de l'évolution entre 2004 et 2017 des taux d'aides concomitantes ou antérieures aux demandes effectuées en direction du RASED.



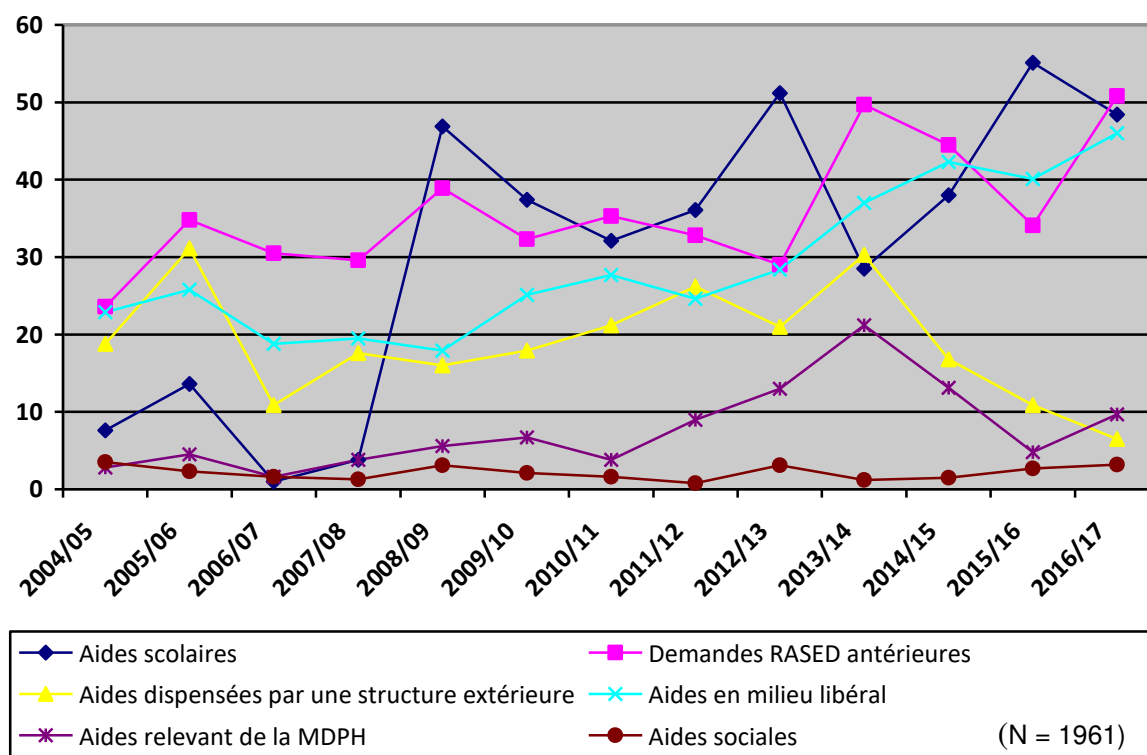
Que penser de cette évolution ? D'une part, que les différentes aides proposées ne suffisent pas toujours à permettre une progression suffisante au cours d'un seul exercice, et que la durée du travail entrepris doit donc parfois dépasser une année. D'autre part que, vraisemblablement, la difficulté à laquelle sont confrontés les élèves fréquentant les réseaux est de plus en plus importante, puisque le nombre d'actions entreprises pour la combattre est croissant. Ceci ne reflète pas nécessairement une évolution négative du système scolaire français, quoique les évaluations internationales puissent le laisser penser, mais plutôt une

évolution des missions. L'étude de la typologie des aides annexes peut nous apporter quelques informations à ce sujet :

Dans près d'un tiers des cas (32,3%), cette aide aura été proposée dans le cadre de la classe ou de l'école : PPAP puis PPRE, AP ou APC, stages de remise à niveau pendant les vacances, etc. Ce taux est en augmentation plus ou moins constante. Une structure extérieure (telle que CAMSP, CMPP, CMP) a offert ses services dans un peu moins d'un cas sur cinq (19,0% exactement), le secteur libéral (orthophonistes ou psychologues le plus souvent, mais aussi dans une moindre mesure neuropsychiatres ou neuropsychologues, psychomotriciens, etc.) a été sollicité dans 28,7% des cas, les aides de la MDPH (AVS, SESSAD, CROP, etc.) concernant 7,7% des élèves suivis par le RASED, alors que les aides sociales (ASE, AEMO...) sont les moins fréquentes (2,1%). Un tiers des demandes (33,5%) a été précédé d'une ou plusieurs autres.

Il est probable que ces pourcentages soient sous-évalués, ces renseignements n'étant pas toujours connus ni mentionnés dans les formulaires par les enseignants. Les chiffres obtenus lors de l'étude de terrain indiquent ainsi un plus large recours aux aides scolaires.

Courbe 4. Évolution des taux d'aides de différentes natures associées aux demandes en direction du RASED entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.



L'évolution peut sembler anarchique, mais quelques éléments peuvent contribuer à expliquer les variations. Les textes officiels indiquent que la première aide doit être apportée dans le cadre de la classe¹³³. D'après les enseignants, quelques injonctions ont semble-t-il été développées en ce sens par la hiérarchie départementale. Relayant les demandes institutionnelles, les différentes équipes de circonscription se sont fait de plus en plus insistantes en la matière. Les PPRE sont apparus en 2005 et leur mise en place a été progressive. Les premières années, ils ont d'ailleurs cohabité avec les PPAP, qui ont ensuite peu à peu disparu. En 2008 est apparue l'aide personnalisée, bientôt remplacée par les activités pédagogiques complémentaires. Leur présence a entraîné une hausse des taux d'aide scolaire qui ne signifie nullement qu'auparavant les enseignants ne mettaient rien en place pour lutter contre la difficulté. Les actions s'en trouvent en revanche davantage formalisées.

La fréquence des recours précédents le RASED a moins varié. Ils ont un peu augmenté durant les premières années car ces structures étaient souvent récentes dans les secteurs géographiques considérés. La courbe concernant les services extérieurs tendrait à être parallèle jusqu'en 2014, lorsque plusieurs CMPP ont changé de politique. L'un a disparu, un autre, suite à un audit interne, a modifié les modalités d'accueil, ce qui a entraîné un allongement des temps d'attente, qui s'est étendu aux structures voisines. Parallèlement, le passage du CAMSP au CMPP, prévu à partir de l'âge de six ans a cessé d'être automatique, les patients devant parfois à nouveau s'inscrire sur une liste d'attente. Dans un troisième, proche, mais dépendant d'un autre département, les enfants du secteur voisin n'ont plus été accueillis. Les enfants des communes rurales, sur-représentés dans cet échantillon, et qui peinent à être aussi disponibles du fait de l'éloignement semblent être les premières victimes. En revanche, des cabinets de praticiens du secteur libéral (psychologie, orthophonie, psychomotricité, etc.) se sont installés en dehors des grandes villes, ce qui a permis une hausse des prises en charge. Les aides dépendant de la MDPH ont augmenté jusqu'à un récent changement de politique ayant conduit à une allocation plus raisonnée des aides humaines. Les AVS n'ont plus été attribuées que très difficilement aux enfants souffrant de troubles "dys".

¹³³ Voir par exemple les articles 1 et 2 du décret 2014-1377 : MENESR – DGESCO A1-2, "Évaluation des acquis, accompagnement pédagogique des élèves, dispositifs d'aide et redoublement : modification", Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014, "Suivi et accompagnement pédagogique des élèves", Op. cit.

Quoi qu'il en soit, la hausse des aides proposées aux enfants en difficulté dans le cadre scolaire est cohérente avec l'évolution des textes, rappelée dans les parties précédentes. Les équipes sont enjointes à proposer une remédiation en premier lieu dans le cadre de la classe, par l'intermédiaire d'un PPRE, en utilisant les moyens développés dans un passé récent : Aide Personnalisée, remplacée par les Activités Pédagogiques Complémentaires, différenciation pédagogique, stages de remise à niveau... Le recours au RASED n'est proposé que si ces actions de soutien se sont révélées inefficaces soit lorsque la difficulté persiste. Malgré cela, près de neuf demandes sur dix sont rédigées au cours du premier trimestre. S'agit-il d'une stratégie des enseignants qui veulent voir leurs élèves pris en compte par des réseaux souvent surchargés ? Ne peut-on en conclure que les difficultés qui y sont décrites sont déjà connues sinon ancrées et que les maîtres sont pessimistes concernant l'efficacité des mesures qu'ils mettent en place ?

La fréquentation croissante des services libéraux, parfois sur conseil des enseignants des classes, plus fréquemment (si l'on en croit la définition institutionnelle des missions), des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires, permet quant à elle d'imaginer que les enfants souffrent de pathologies spécifiques, à moins que la multiplication des cabinets ne permette de satisfaire plus facilement les demandes ou en soit à l'origine. Ceci semble malgré tout cohérent avec les conclusions de notre revue de travaux qui laisse penser que ce sont face aux enfants en difficulté marquée et persistante que les membres des RASED sont les plus efficaces ou du moins les plus demandés. Ces résultats suggèrent également que le niveau moyen des élèves pris en charge diminue avec la succession des exercices ou tout au moins que les membres des réseaux, intervenant plus tard dans le processus, font face à des difficultés plus marquées ou plus résistantes.

1.2. L'analyse des critères avancés par les enseignants

Les 1961 formulaires adressés aux RASED par les enseignants comportaient des informations délivrées sous forme littérale. Leur exploitation a donc nécessité l'élaboration d'une grille de codage. Faute d'une nomenclature qui nous satisfasse, nous avons dû élaborer un outil original reposant sur la catégorisation des formules et du vocabulaire utilisé dans ce corpus.

1.2.1. Construction d'une grille d'analyse des difficultés exprimées

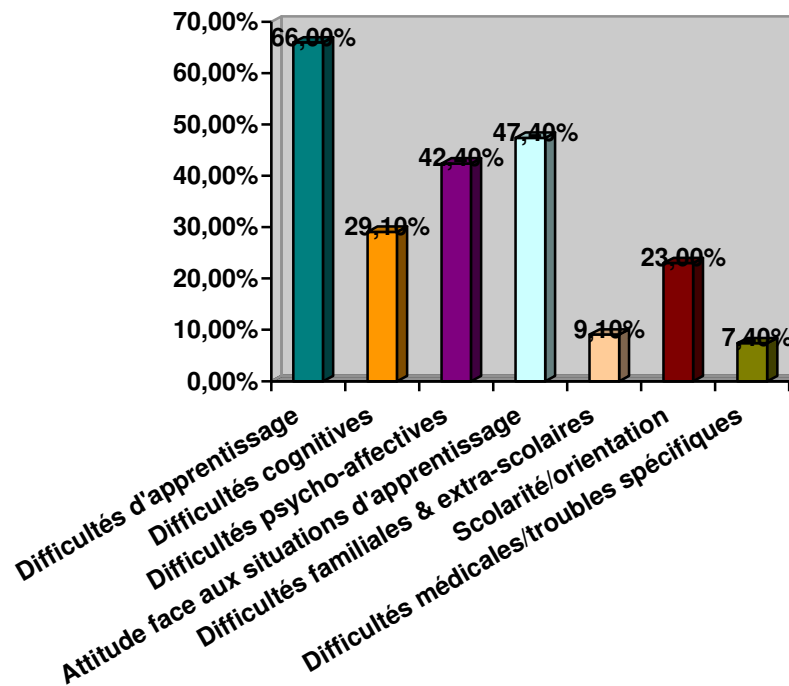
Utilisant les techniques d'analyse de contenu propres aux méthodes quantitatives en sciences sociales, nous avons relevé et catégorisé les motifs de demandes d'aides énoncés par les enseignants dans les demandes écrites. Ils sont regroupés en sept catégories composées elles-mêmes de différentes sous-catégories (cf. partie 2, chapitre 1, section 2.1.3). Cela permet de comptabiliser sept types de difficultés rencontrées, à savoir :

- les difficultés d'apprentissages,
- les difficultés cognitives,
- les difficultés psycho-affectives et comportementales,
- l'attitude face aux situations d'apprentissage,
- les difficultés familiales et extra-scolaires,
- les questionnements sur la scolarité et l'orientation,
- les difficultés médicales ou troubles spécifiques.

1.2.2. Des motifs essentiellement liés aux apprentissages

Cette classification nous aide à prendre conscience de la multiplicité des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, et du caractère quelque peu réducteur d'une étude qui ne considérerait que les difficultés d'apprentissage parmi les missions des structures d'aide. Elle nous permet d'étudier le caractère plus ou moins fréquent des difficultés rencontrées, résumé dans la figure suivante :

Histogramme 5. Fréquence d'apparition des motifs dans les demandes d'aide.

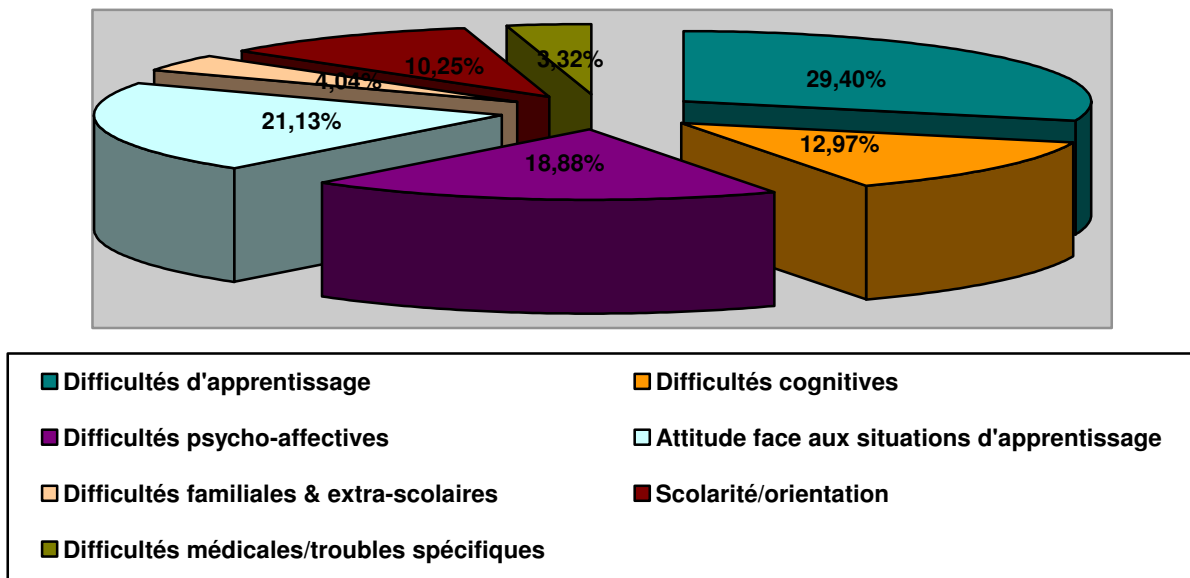


N = 1961

Lecture : les difficultés cognitives (orange) apparaissent dans 29,1% des demandes.

On peut alors calculer la répartition des difficultés et son évolution au fil des exercices. C'est ainsi que nous pouvons constater que, aussi diverses soient-elles, les difficultés décrites concernent pour l'essentiel en premier lieu les problèmes d'apprentissages (elles représentent 29,4 % des motifs exprimés et sont présentes dans près de 8 demandes sur 10), l'attitude face aux activités scolaires (21,13%, on retrouve ces difficultés dans près d'une demande sur deux), ou des difficultés d'ordre psycho-affectif (18,8% des motifs, présents dans 42,4% des demandes) et cognitif (12,97% et 29,10%). La scolarité ou l'orientation des élèves est également une préoccupation souvent exprimée par les enseignants, dans près d'un formulaire sur quatre. Les autres difficultés sont moins fréquemment évoquées.

Graphique 2. Proportion d'occurrence de chacun des motifs de demandes d'aide exprimés.

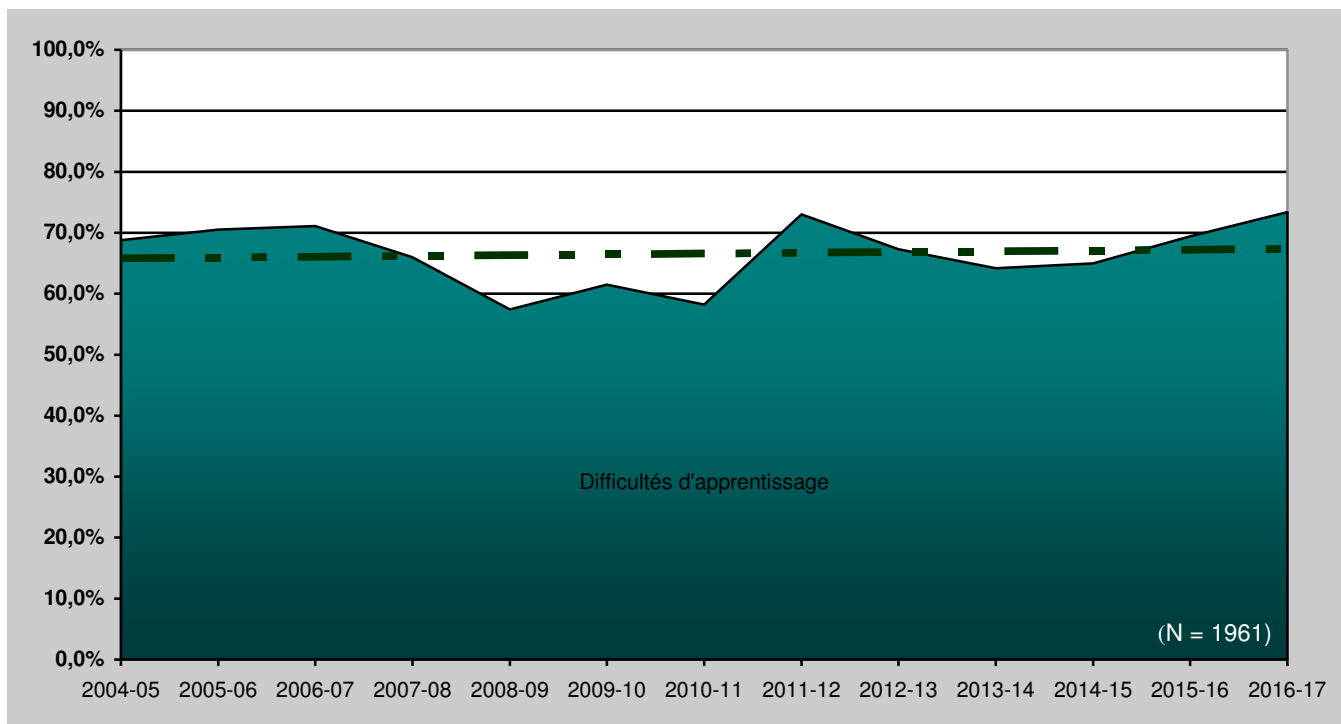


N = 1961

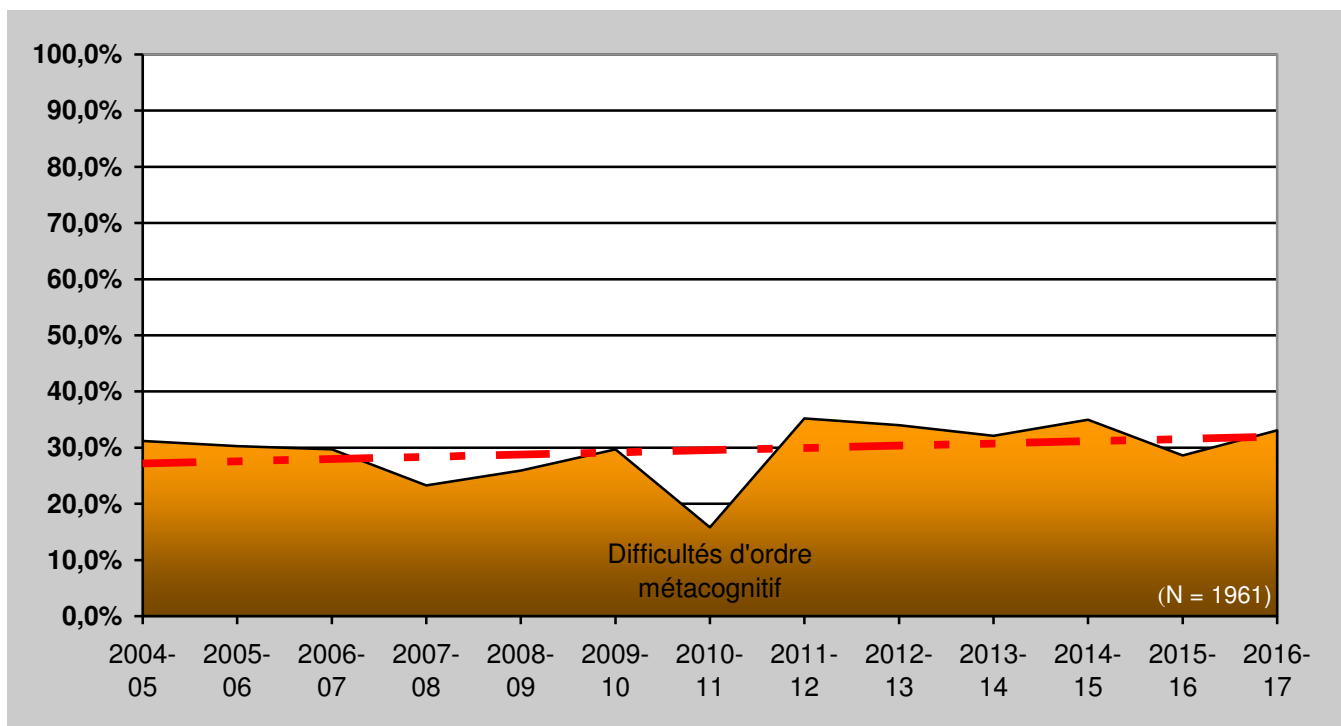
Lecture : parmi l'ensemble des motifs exprimés, 29,40% concernent les difficultés d'apprentissage.

Les descriptions, utilisant année après année les mêmes critères de classement, permettent de comparer l'évolution des demandes au fil des exercices. La hiérarchie entre les différentes catégories et sous-catégories varie peu. Mais l'importance relative de chacune d'entre-elles évolue malgré tout, ce que l'on peut visualiser plus clairement en construisant des courbes de tendance, que l'on retrouvera en pointillés dans les schémas suivants.

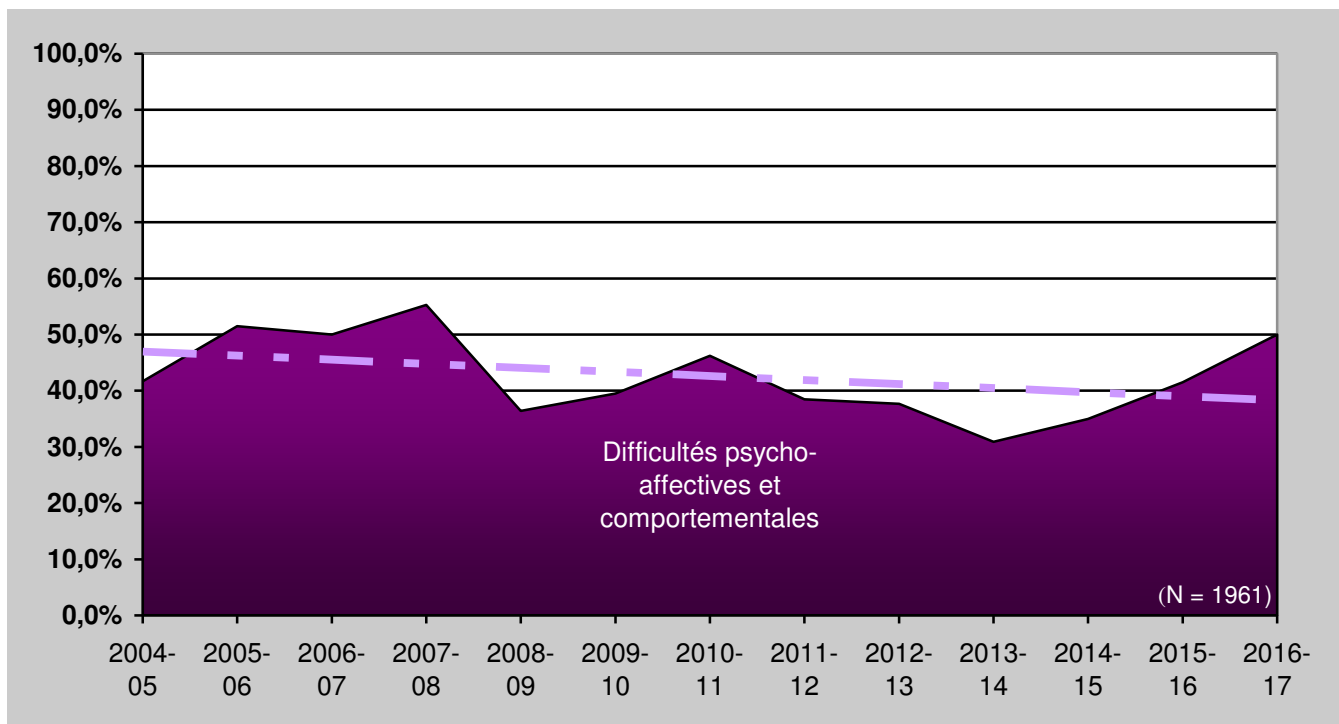
Courbe 5 : Évolution des taux de demandes mentionnant des difficultés d'apprentissage entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.



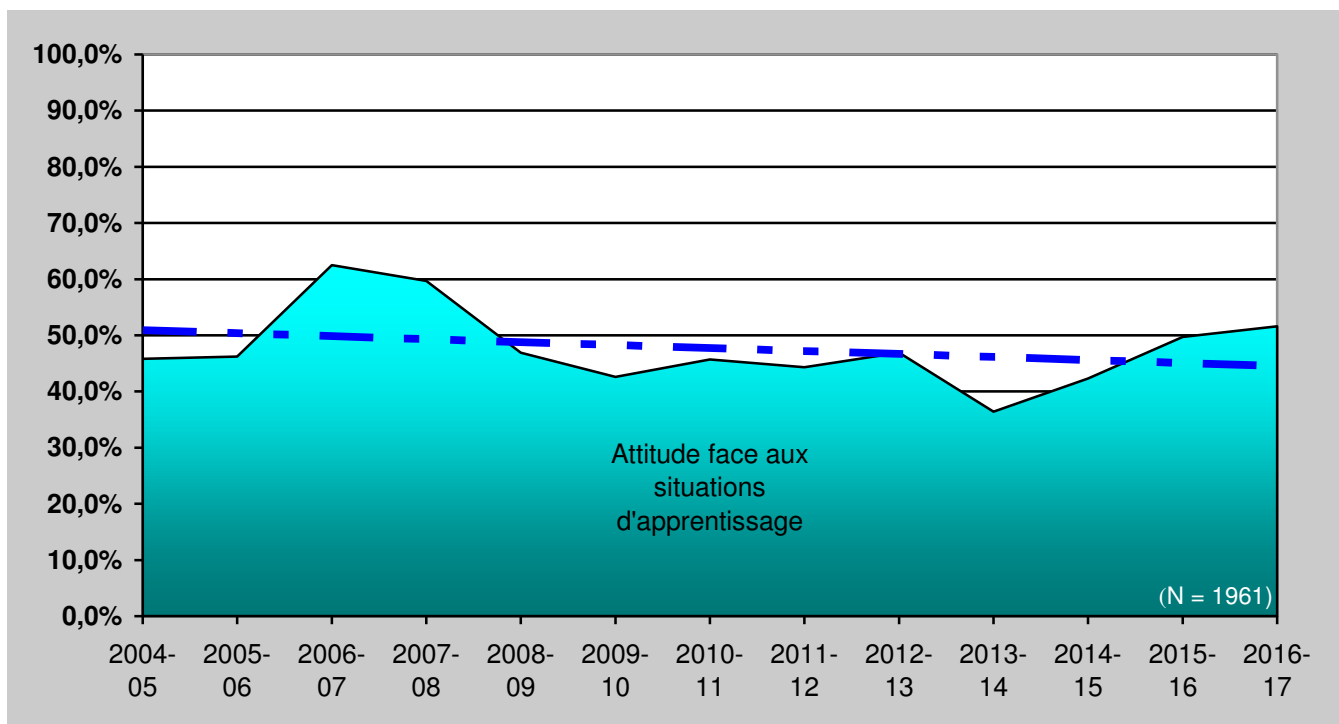
Courbe 6 : Évolution des taux de demandes mentionnant des difficultés d'ordre psychocognitif entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.



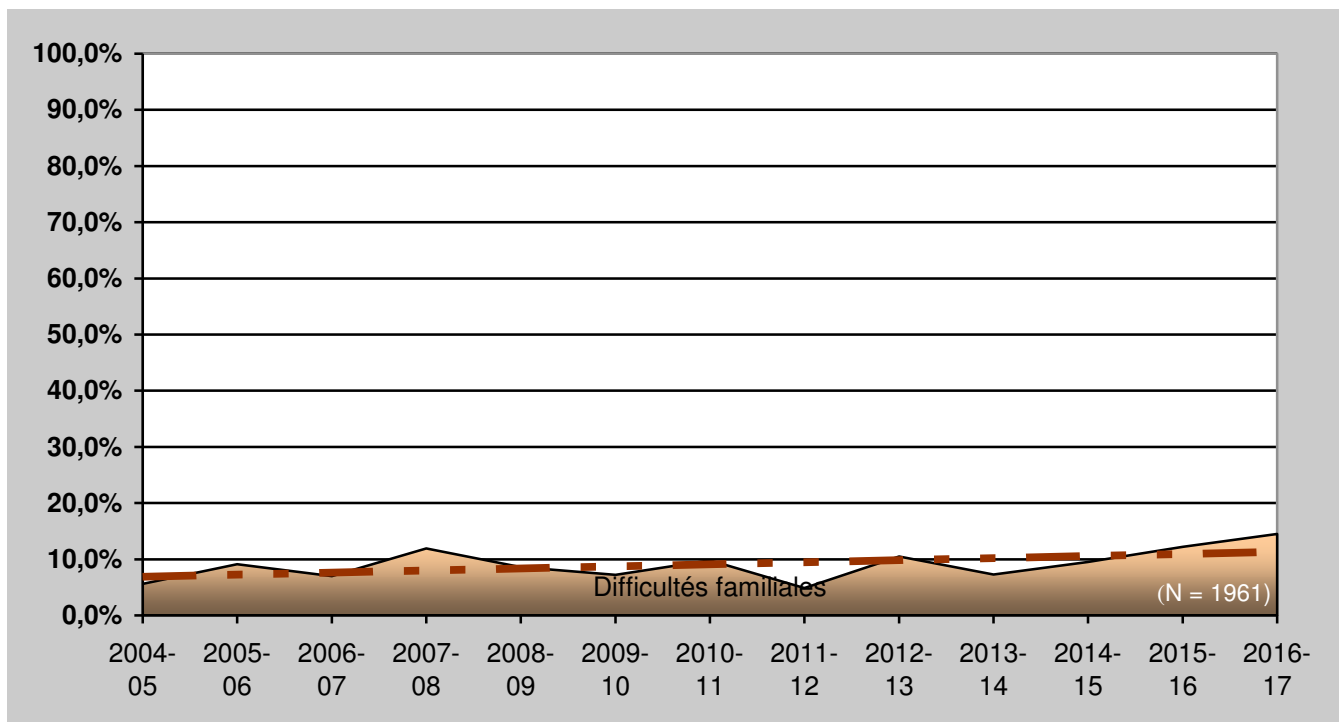
Courbe 7 : Évolution des taux de demandes mentionnant des difficultés psycho-affectives et comportementales entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.



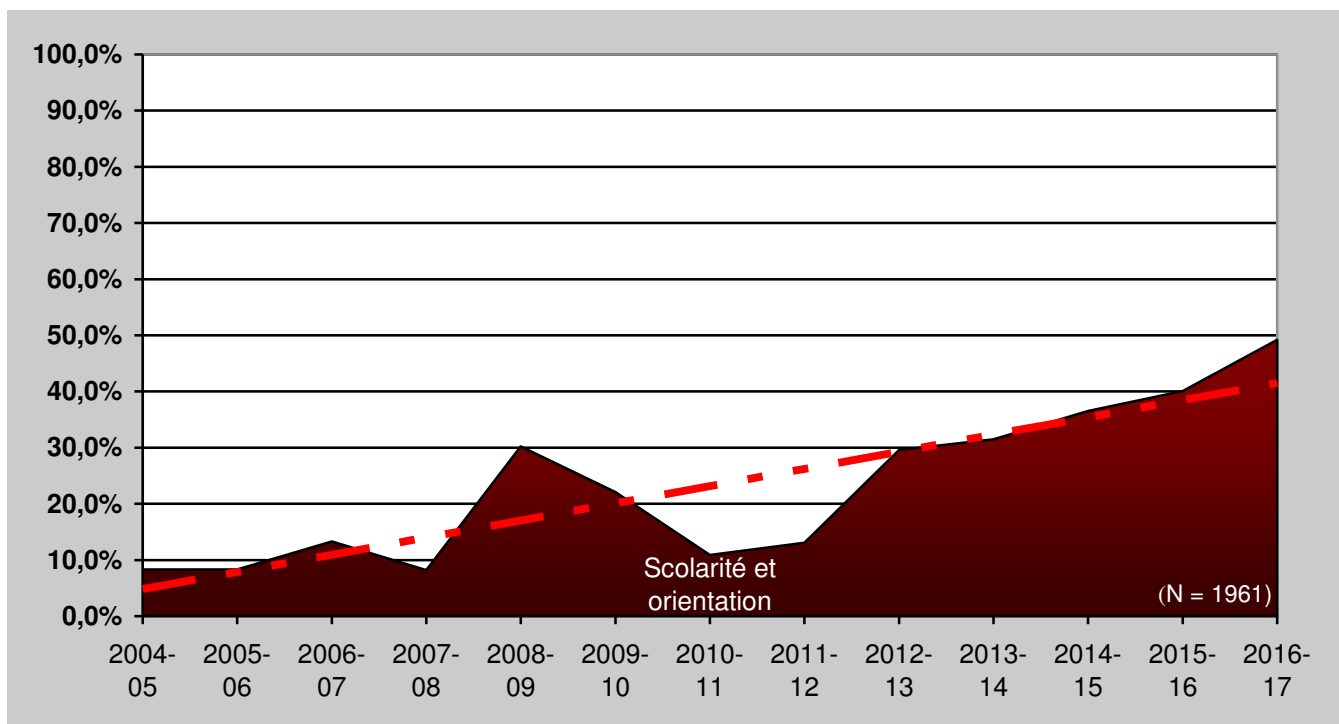
Courbe 8 : Évolution des taux de demandes évoquant l'attitude face aux situations d'apprentissage entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.



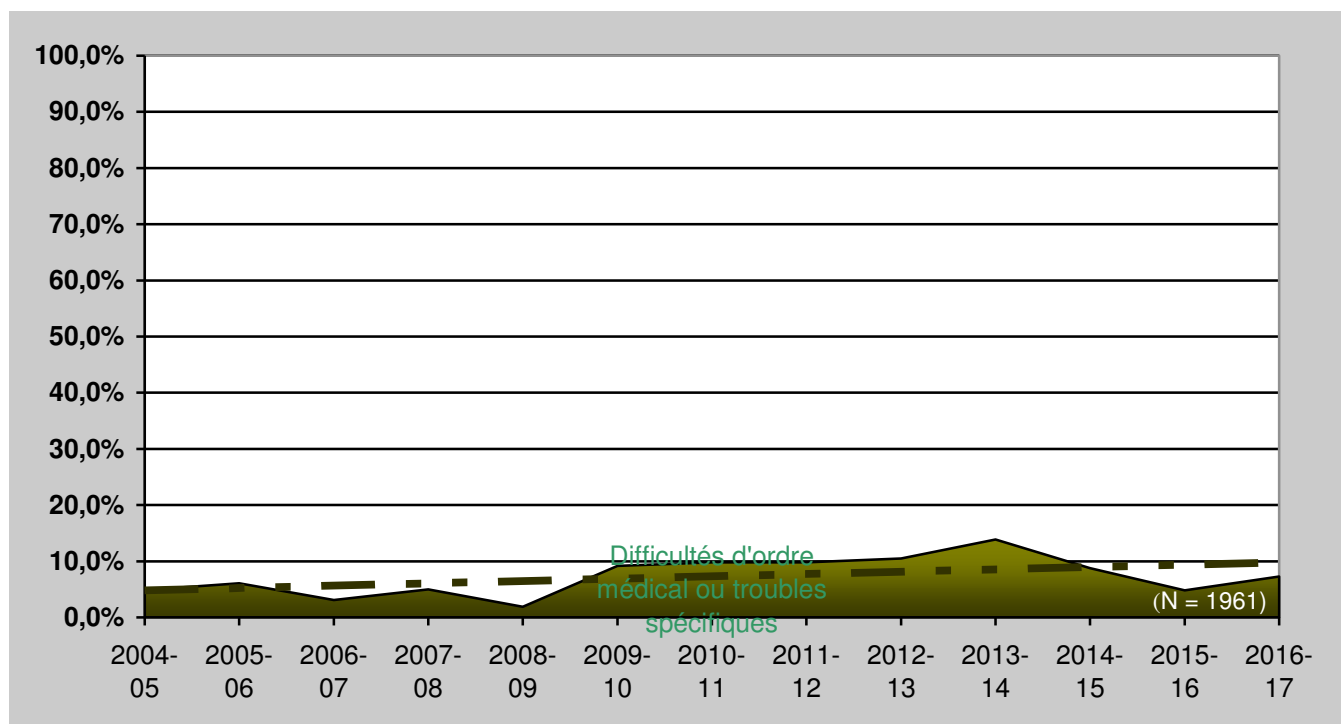
Courbe 9 : Évolution des taux de demandes mentionnant des difficultés familiales entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.



Courbe 10 : Évolution des taux de demandes évoquant la poursuite de la scolarité et l'orientation entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.



Courbe 11 : Évolution des taux de demandes mentionnant des difficultés médicales ou des troubles spécifiques entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.



Les évolutions sont peu sensibles, la pente de chacune des droites étant souvent faible, qu'elle soit positive ou négative. Mais, en regard du nombre important d'observations, elles sont significatives des tendances.

Clairement, la pente étant alors conséquente, les demandes en termes de poursuite de scolarité et d'orientation sont de plus en plus nombreuses. L'introduction des nouvelles modalités d'orientation (CDO-MDPH) au cours des années considérées jouant sans doute un rôle non négligeable. La part de l'exploration des difficultés dans les fonctions des RASED devient plus importante, les psychologues scolaires étant presque systématiquement sollicités, tout comme, dans une moindre mesure toutefois, les enseignants spécialisés, pour effectuer des évaluations psychométriques ou scolaires sur lesquelles s'appuieront les différentes commissions pour décider de l'avenir scolaire des enfants. Cela ne va pas sans poser question : le respect d'un code de déontologie voudrait que les observations et conclusions d'un travail psychologique appartiennent au patient. Ici, sa divulgation et son utilisation à des fins non thérapeutiques dans un cadre qu'il ne maîtrise pas lui sont imposées puisque, sans cela, l'enfant ne peut prétendre à quelque décision que ce soit de la part de la commission.

La place occupée par les difficultés scolaires n'évolue guère, la hausse en treize ans étant insignifiante. En ce sens, notre postulat, émis dans la partie précédente, d'une baisse du

niveau des élèves pris en charge n'est pas clairement vérifié puisque le nombre d'enfants "signalés" pour cette raison évolue peu, à moins que cette baisse ne soit générale. Pour aller plus avant sur ce point, il faudrait disposer de données d'épreuves paramétrées reproduites exercice après exercice permettant une véritable étude longitudinale.

Les problèmes liés au pôle cognitif des apprentissages connaissent une évolution quantitative à peine plus significative, tout comme ceux touchant le milieu familial ou la part prise par les facteurs médicaux. La "médicalisation" de la difficulté scolaire, n'est peut-être pas d'une ampleur aussi considérable que certains le dénoncent, mais, dans la mesure où elle se compose avec les champs du handicap et de l'enseignement spécialisé, la hausse des préoccupations enseignantes en la matière semble réelle.

Tout ceci se fait "au détriment", si l'on peut s'exprimer ainsi, des difficultés relatives au comportement des élèves, qu'elles soient liées à la vie en collectivité, à la personnalité ou aux relations avec les apprentissages. Les coefficients sont alors négatifs. Faut-il y voir un lien avec la disparition progressive des rééducateurs ?

Il est possible d'être plus précis dans l'analyse en examinant les motifs de demandes invoqués et répertoriés selon les sous-catégories. La grille d'analyse comporte alors 38 sections. Les plus représentées sont celles qui ont trait aux apprentissages, conformément aux constatations précédentes. Ainsi, des difficultés dans les domaines de la langue (lecture, français) sont elles exprimées dans près d'une demande sur trois, en mathématiques dans moins d'une sur cinq, les difficultés d'expression étant présentes dans environ un huitième des demandes. Des difficultés d'apprentissages "globales" ou "génériques" sont également fréquentes (près de 18%). On peut faire le parallèle entre cette prédominance des domaines du français et le taux plus important de demandes au cours des premières années de scolarisation élémentaire. Il est probable que les acquisitions concernant la lecture, et dans une moindre mesure la numération et les techniques opératoires préoccupent tout particulièrement les maîtres puisque les habiletés développées en la matière conditionnent largement les apprentissages ultérieurs, d'autant plus que ces compétences "s'auto-renforcent" ce qui tend à accroître les différences de réussites¹³⁴ par "effet de Matthew".

¹³⁴ La vitesse de lecture illustre parfaitement ce phénomène. Les progrès de l'enfant sont directement conditionnés par sa pratique. Or, le temps scolaire étant restreint, les meilleurs lecteurs sont confrontés à davantage d'écrit, renforçant d'autant leur "fluence" à l'inverse de leurs camarades moins à l'aise. Des recherches ont montré qu'après quatre années d'apprentissage, les élèves appartenant au décile supérieur lisent en deux jours autant que leurs pairs du décile inférieur en un an (Cunningham, Stanovitch, 2003)

Nombreuses aussi sont les difficultés touchant les habiletés cognitives altérant la compréhension ou la logique, puisqu'elles sont représentées dans près d'un quart des demandes.

Parmi les problèmes d'ordre psycho-affectif les plus fréquemment décrits, les difficultés de comportement et, dans une moindre mesure, de socialisation arrivent en premier et sont les seules que l'on retrouve dans plus d'une demande sur dix (respectivement 16,8 et 10,7%) On rencontre aussi de difficultés liées à la confiance en soi ou à l'agressivité et la violence, les représentations des autres catégories restant anecdotiques.

Les enseignants évoquent aussi souvent des difficultés éprouvées par leurs élèves face aux activités scolaires, en termes de concentration tout d'abord, dans plus d'un quart des cas, et d'intérêt ou de mobilisation ensuite (16,1%).

Quelques difficultés concernant les relations familiales sont aussi mentionnées.

Concernant les demandes de travail en concertation, elles sont surtout liées aux parcours scolaires (demandes de bilans scolaires ou psychologiques : 7,6% ; orientations : 6,5% ; aide à l'élaboration de projets spécifiques : 5,3%).

La sollicitation du RASED liée à des troubles spécifiques reste peu fréquente. Elle concerne essentiellement les "dys" (4% des demandes).

Pour résumer, cette analyse des fréquences d'apparition des motifs de demande d'aide nous permet d'adopter la hiérarchisation suivante, par ordre d'importance décroissant, des principales difficultés. Celles-ci se rapportent essentiellement à 7 points :

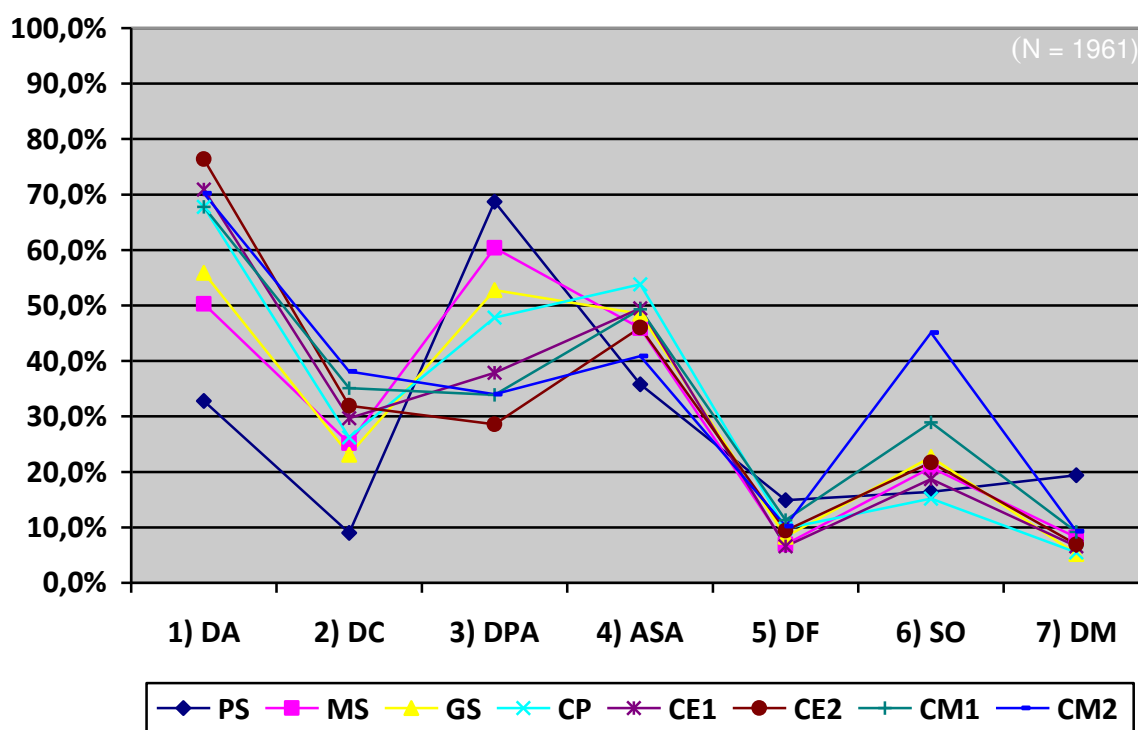
- 1) le domaine de la langue, 32.3%,
- 2) la concentration, 27.4%,
- 3) la compréhension, 22.6%,
- 4) les mathématiques, 18.2%,
- 5) à des difficultés génériques face aux apprentissages dits "académiques", 17.9%,
- 6) la discipline, le comportement, l'agitation, 16.8%,
- 7) les pulsions épistémophiliques, 16.1%...

Chacune de ces catégories est représentée dans au moins 15% des formulaires. Les termes usités se rapportent donc essentiellement à la scolarité. Les champs lexicaux relatifs à la famille, au domaine médical, psychologique ou plus administratif sont moins utilisés par

les enseignants dans leur correspondance avec les réseaux, sans être absents toutefois. Ceci explique que la corrélation entre les résultats scolaires et les prises en charge par le RASED soit importante mais imparfaite.

Les profils de répartition des motifs invoqués par les enseignants dans les demandes sont assez semblables tout au long de la scolarité. Néanmoins, leur importance relative peut varier assez nettement. Les courbes dressées à cet effet confirment les remarques précédentes :

Courbes 12 : Difficultés évoquées dans les demandes d'aide en fonction du niveau scolaire.



DA = Difficultés d'apprentissage (français, mathématiques...)
 DC = Difficultés méta-cognitives (compréhension, mémorisation...)
 DPA = Difficultés psycho-affectives
 ASA = Attitude inappropriée face aux situations d'apprentissage
 DF = Difficultés familiales
 SO = Questionnement concernant la scolarité et orientation, élaboration des procédures ou des dossiers
 DM = Troubles spécifiques ou difficultés d'ordre médicales

On constate malgré tout que les demandes en maternelle sont, comparativement aux autres niveaux, moins orientées vers les compétences "académiques" mais davantage vers le comportement et les difficultés psycho-affectives, à l'inverse de celles rédigées en cycle 3. En petite section, la part des troubles spécifiques et des difficultés médicales est également

davantage représentée sans doute parce que les performances face aux apprentissages académiques n'ont pas encore la même importance que plus tard dans la scolarité. En toute logique, en fin de scolarité (CM1 et 2), les demandes s'orientent davantage vers les bilans scolaires et psychologiques et les procédures d'orientation.

Il conviendra de prendre en compte ces différences lors de notre analyse des effets des actions de remédiation entreprises. Il n'est pas certain, par exemple, que la gestion des difficultés de comportement, de socialisation ou de séparation en maternelle ou plus encore des démarches d'évaluation entreprises suite à un questionnement sur les modalités de poursuite de la scolarité aient le même impact sur les résultats scolaires que les aides dispensées pour contrecarrer des difficultés en français ou en mathématiques.

1.3. Les critères de sélection des types d'aides

Nous avons vu que missions et compétences des membres des RASED étaient multiples. Institutionnellement, elles se différencient notamment en fonction de la nature des difficultés rencontrées. Les actions menées varient donc vraisemblablement avec l'âge, le niveau scolaire et surtout du profil des élèves. Aussi peut-on se demander dans quelle mesure ces caractéristiques influencent la nature des réponses apportées. Celles-ci peuvent être de plusieurs ordres. Les projets sont individualisés et peuvent avoir différents objectifs, donner à lieu à des prises en charge plus moins longues ou intensives variant selon leurs modalités (en classe, en petit groupe, individuelles, etc.). Nous ne pouvons malheureusement pas inclure ces paramètres dans cette étude faute de données suffisamment précises. Il nous est juste permis de nous demander si la réponse apportée en terme de spécialisation, rééducative, pédagogique ou psychologique ou mêlant plusieurs options dépend des motifs consignés ou du niveau de scolarisation, ces deux facteurs pouvant être interdépendants.

1.3.1. Des réponses à dominante psychologique et pédagogique

Dans une minorité des situations, aucune réponse n'est apportée. Les refus des parents sont rares, ils concernent seulement 0.7% des cas le plus souvent les interventions des psychologues (0,5%), parfois des maîtres "G" (0,2%). Quelquefois, les RASED ont alors fait

une autre proposition. Anecdotiques également sont les demandes annulées ou mises en attente par les enseignants (0,7% également). Quelques unes ont été abandonnées suite à des déménagements et des changements d'école. Elles n'ont été ajournées que dans 1,5% des cas, les membres des réseaux ayant pu proposer d'autres orientations : conseil de consultation extérieure, report à l'année suivante pour des demandes de fin d'année, réponses auprès de l'ensemble de la classe... Mais cette rubrique n'a pas été renseignée pour 6,9% des demandes. Il est probable que cette omission indique dans certains cas que rien n'a été mis en œuvre.

Lorsqu'une réponse a été apportée, ce fut le plus souvent par les psychologues scolaires, qui sont intervenus dans plus d'un tiers des cas (36,4%), soit davantage que les maîtres "E" (30,2%) ou "G" (11,5%). Souvent également, une double prise en charge a été proposée : généralement psychologique et pédagogique (10,2% des demandes), plus rarement rééducative et psychologique, ou rééducative et pédagogique (respectivement 1,5 et 1,4%). Rares sont les dossiers ayant mobilisé les trois spécialités (0,4%).

Ces chiffres appellent quelques commentaires et hypothèses explicatives permis par nos échanges avec les enseignants, spécialisés ou non. La moindre activité des rééducateurs (G) n'est sans doute qu'apparente. Ils sont tout simplement largement moins représentés parmi les effectifs des réseaux, surtout ces dernières années. D'autre part, il semble que leurs prises en charge soient plus longues, souvent individuelles, ce qui limite leur potentiel d'accueil. Inversement, les psychopédagogues (E) travaillent plus facilement avec de petits groupes, pendant une à deux périodes scolaires, tandis que les interventions des psychologues se limitent fréquemment à quelques séances. C'est le cas quand ils font un bilan psychométrique, gèrent les orientations, ou font le lien avec les partenaires extérieurs. Lorsqu'ils proposent des suivis, ceux-ci semblent moins intensifs que ceux de leurs collègues.

Au-delà des modalités de prise en charge, les référentiels de compétences et les missions des membres des réseaux diffèrent. Les spécificités dans leur approche de la difficulté se retrouvent-elles dans les caractéristiques de la ventilation des prises en charge ?

1.3.2. *Les critères d'indication d'aide* : une ventilation opaque

Trois heures de synthèses hebdomadaires sont prévues dans les emplois du temps des membres des réseaux. Elles permettent entre autres d'analyser les demandes, d'étudier les

dossiers et d'opérer des choix quant à la réponse la plus appropriée à apporter aux situations. Plusieurs possibilités existent. Il est donc intéressant de les étudier et de se demander qui intervient face aux différentes formes de difficultés. Pour cela, observons la répartition des interventions en fonction de la nomenclature précédemment construite :

Tableau 41 : Répartition des indications d'aide (en %) en fonction des difficultés décrites par les enseignants.

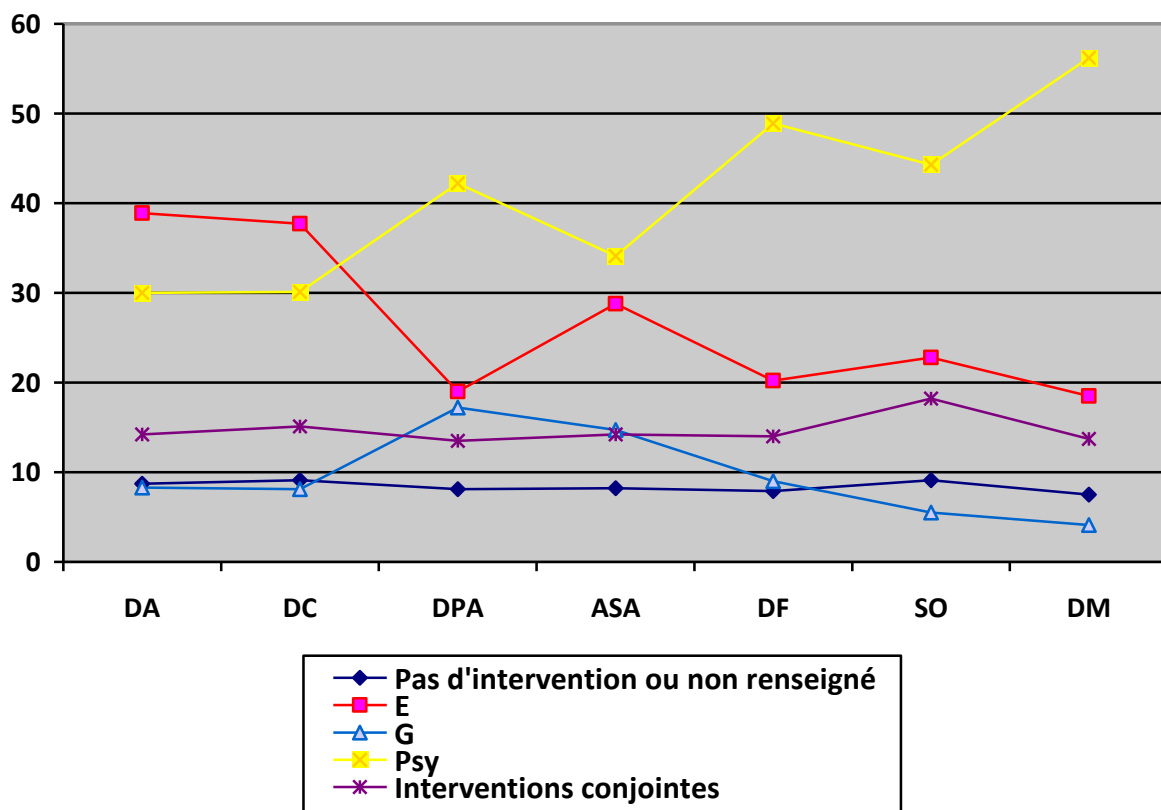
Indications Types de difficultés	Non renseignée	Aucune réponse	E	Psy. Scol	G	E+ Psy	E+ G	Psy +G	E+ Psy +G
Difficultés d'apprentissage (français, mathématiques...)	7.0	1.7	38.9	30.0	8.3	11.5	.5	0.9	0.2
Difficultés méta- cognitives (compréhension, mémorisation...)	7.5	1.6	37.7	30.1	8.1	11.6	1.9	1.1	0.5
Difficultés psycho- affectives	6.5	1.6	19.0	42.2	17.2	9.5	1.6	2.3	0.1
Attitude inappropriée face aux situations d'apprentissage	6.6	1.6	28.8	34.1	14.7	10.5	1.4	2.0	0.2
Difficultés familiales	7.3	0.6	20.2	48.9	9.0	10.7	0.6	2.2	0.6
Questionnement concernant la scolarité et orientation	6.7	2.4	22.8	44.3	5.5	17.7	0.2	0.0	0.2
Troubles spécifiques ou médicaux	6.8	0.7	18.5	56.2	4.1	11.0	0.0	1.4	0.1

N = 1961

D'après ce tableau, il semble que les enseignants spécialisés dans les aides à dominante pédagogique et les psychologues scolaires soient très présents quelles que soient les difficultés. On rencontre plus souvent les premiers lorsqu'il s'agit de traiter les difficultés plus académiques ou cognitives, les seconds dans tous les autres cas. Leurs interventions simultanées sont fréquentes, plutôt bien réparties dans les différentes rubriques, ce partage étant plus fréquemment observé lorsque les modalités de scolarisation sont en jeu. Les rééducateurs s'occupent essentiellement de difficultés psycho-affectives ou comportementales, y compris en termes de mobilisation ou de motivation.

On aurait certes pu s'attendre à un partage plus clair entre options des membres du RASED, mais ce serait oublier que dans la plupart des cas, plusieurs types de difficultés sont décrites par les enseignants des classes pour un même élève et qu'il faut par conséquent faire un choix quant aux suites à donner. D'autre part la disponibilité du personnel varie tout au long de l'année. Il est possible que des indications soient alors posées "par défaut", ce que permet la notion de "dominante" inscrite dans les missions et qu'oblige le fait que les postes en réseau ne soient pas systématiquement pourvus. Pour mieux caractériser les interventions de chacun, il est intéressant d'inverser les entrées et de calculer les pourcentages non plus de réponses par options aux demandes, mais de types de difficultés traitées par option. Nous en avons figuré les résultats dans les courbes suivantes :

Courbe 13 : Taux de prise en charge par indication d'aide et groupes de difficultés rencontrées.



N = 1961

DA = Difficultés d'apprentissage (français, mathématiques...)

DC = Difficultés méta-cognitives (compréhension, mémorisation...)

DPA = Difficultés psycho-affectives

ASA = Attitude inappropriée face aux situations d'apprentissage

DF = Difficultés familiales

SO = Questionnement concernant la scolarité et orientation, élaboration des procédures ou des dossiers

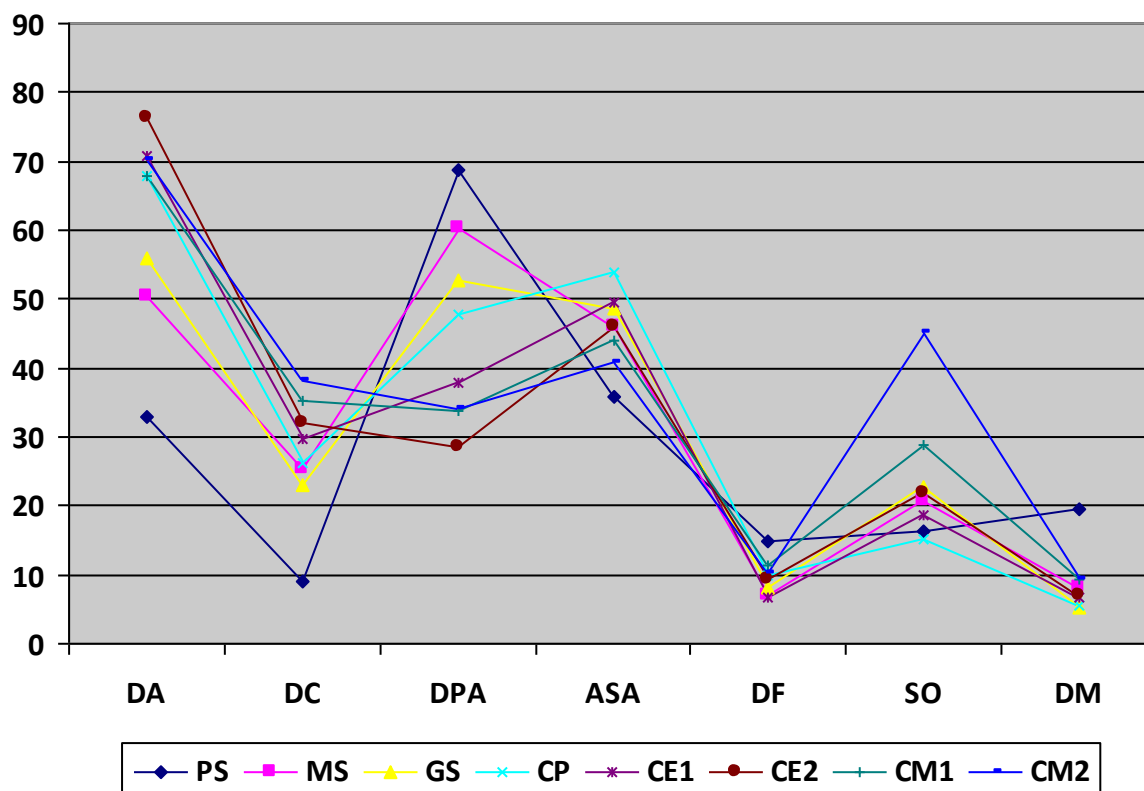
DM = Troubles spécifiques ou difficultés d'ordre médicales

On s'aperçoit ainsi que, conformément aux missions définies dans les instructions officielles, les psychopédagogues interviennent essentiellement pour des difficultés regroupées dans le pôle cognitif des apprentissages, ou concernant l'attitude à adopter face aux activités scolaires (répondant, dans la grille de codage aux intitulés "difficultés face aux apprentissages scolaires", "difficultés cognitives" et "attitude face aux situations d'apprentissage"). Les rééducateurs se manifestent lorsque l'enfant peine à endosser un rôle d'élève ("attitude face aux situations d'apprentissages", "problèmes psycho-affectifs"), alors que les psychologues se spécialisent quelque peu dans les difficultés familiales, le suivi de la scolarité et surtout le volet plus médical de la difficulté scolaire. Néanmoins, certains champs sont assez partagés, les choix étant moins strictement définis. Les problèmes de concentration et d'attention, de mobilisation et de motivation notamment, semblent abordés selon les différentes entrées. Si l'on excepte le fait que les maîtres G s'éloignent des problèmes les plus scolaires ou médicaux, aucune forme de difficulté n'est réellement délaissée par quelque membre du réseau que ce soit. Les co-interventions concernent d'ailleurs à peu près équitablement l'ensemble des champs, tous comme d'ailleurs l'absence de réponses, qu'elles résultent d'un choix, d'un refus ou d'autres facteurs.

1.3.3. *L'effet du niveau de scolarisation*

Au-delà des problématiques scolaires ou personnelles, il est possible que des choix de répartition tenant compte du niveau scolaire et donc de l'âge des enfants s'opèrent. En effet, les enfants ne sont pas tous touchés par les mêmes difficultés. En fonction de leur âge, donc de leur niveau scolaire, les préoccupations des maîtres ne sont pas non plus toujours les mêmes. La comparaison des fréquences d'apparition des motifs de demandes par niveaux est ici instructive. Nous la présentons dans le schéma ci-après :

Courbe 14 : Proportions d'apparition des difficultés par niveau scolaire.



N = 1961

DA = Difficultés d'apprentissage (français, mathématiques...)

DC = Difficultés méta-cognitives (compréhension, mémorisation...)

DPA = Difficultés psycho-affectives

ASA = Attitude inappropriée face aux situations d'apprentissage

DF = Difficultés familiales

SO = Questionnement concernant la scolarité et orientation, élaboration des procédures ou des dossiers

DM = Troubles spécifiques ou difficultés d'ordre médicales

La courbe représentant les taux d'apparition des grandes familles de motifs d'alerte du réseau en petite section de maternelle apparaît particulière et se détache quelque peu des autres niveaux. Les difficultés d'apprentissage sont moins souvent mentionnées, et lorsqu'elles le sont, elles concernent surtout le langage et la communication (25,4%). Les difficultés cognitives sont deux fois moins signalées qu'ailleurs, tout comme l'attitude face aux situations d'apprentissage, bien que le manque d'attention ou d'autonomie puisse parfois être perçu comme problématique. En revanche, chez les plus jeunes enfants, les enseignants s'inquiètent davantage des difficultés comportementales, liées à l'attitude, l'agitation ou aux problèmes de socialisation. De même, les descriptions liées au champ médical sont plus fréquemment mentionnées qu'ailleurs. Il ne s'agit parfois que de problèmes d'énurésie ou d'encoprésie (apparaissant dans 6% des demandes de petite section), mais aussi d'autres fois

de troubles moteurs ou perceptifs (7,5%), ou de troubles du spectre autistique (6%). Tout ceci est vraisemblablement lié aux spécificités des orientations pédagogiques et du contenu des programmes d'enseignement.

Face à leurs plus jeunes élèves, les enseignants sont donc bien conscients qu'ils ne peuvent avoir des exigences similaires à celles de leurs aînés. On retrouve d'ailleurs une morphologie assez semblable mais moins accentuée dans les courbes dressées pour les autres élèves de maternelle. Les problématiques sont donc particulières. On s'inquiète moins des différences d'acquisition, qui constituent à l'école élémentaire le motif le plus répandu de demandes d'aide. C'est pourquoi les difficultés psycho-affectives et médicales y sont proportionnellement plus importantes qu'ailleurs.

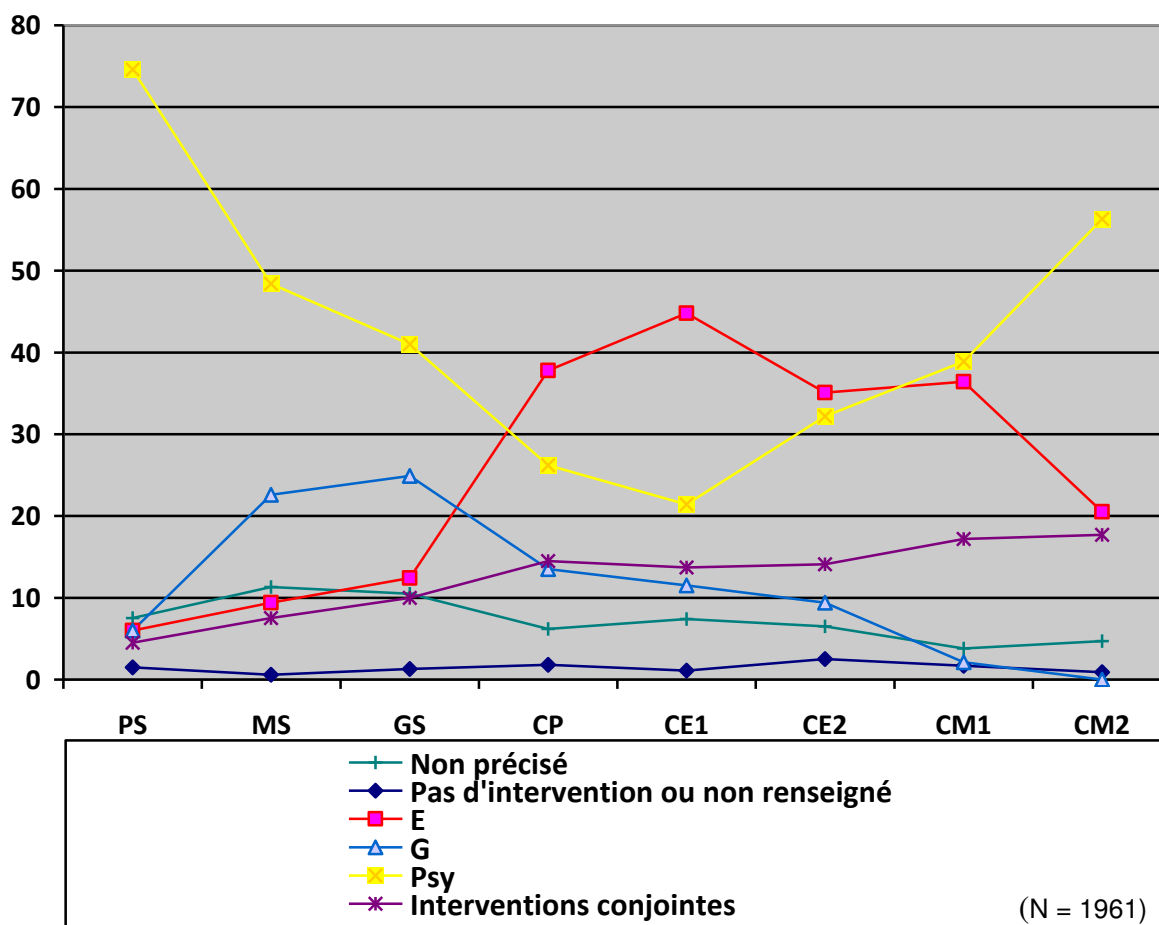
Inversement en fin de parcours primaire, l'orientation tient une place plus importante puisqu'elle préoccupe les maîtres dans plus de 40% des cas, sans surprise d'ailleurs, puisque c'est en CM2 que se prend la plupart des décisions en la matière.

Le CP se distingue quant à lui par le fait que l'attitude face aux situations d'apprentissage semble plus problématique qu'ailleurs. La transition entre maternelle et élémentaire est visiblement délicate sur ce plan. Les exigences évoluent sans doute entre les deux cycles et tous les enfants n'ont peut-être pas la maturité nécessaire pour se conforter rapidement aux nouvelles attentes. Dans les écoles visitées, des actions de prévention sont d'ailleurs fréquemment menées en fin de grande section ou en début de CP par les enseignants ou le personnel du RASED pour faciliter cette transition.

Les autres niveaux ne se différencient pas significativement. Les courbes sont assez semblables et les écarts ténus.

Il existe donc quelques spécificités liées à l'âge dans les profils de difficultés interrogeant les professeurs. Voyons si elles correspondent à une diversification des réponses apportées par le RASED... Pour cela, nous allons observer la répartition des indications d'aides posées en fonction des différents niveaux de scolarisation.

Courbe 15 : Taux de prise en charge par indication d'aide et niveaux de scolarisation.



Les élèves de petite section faisant l'objet d'une demande individuelle sont presque exclusivement pris en charge par les psychologues scolaires. Les interventions des enseignants spécialisés ne sont pas inexistantes toutefois, mais elles se font sous forme de prévention. Elles concernent donc des groupes complets d'élèves et ne sont donc pas comptabilisées ici. Il en est également ainsi pour les autres niveaux.

Hormis les élèves entrant en maternelle, les rééducateurs concentrent plutôt leurs actions auprès des enfants les plus jeunes. Leurs taux de prise en charge décroissent au fur et à mesure que ceux-ci grandissent. Il est donc probable que leur présence en pré-élémentaire serait largement plus importante s'ils étaient plus nombreux dans les équipes. Les psychopédagogues se faisant plus discrets à cet âge, il est vraisemblable que ce soient les psychologues scolaires qui suppléent ici l'insuffisance du recrutement. Les courbes représentant les actions de ces derniers sont inversées. Les premiers interviennent plutôt en début de scolarisation élémentaire, et dans une moindre mesure en CE2/CM1, plutôt qu'en

maternelle ou en toute fin de cursus, tandis que les seconds gèrent davantage les classes situées aux deux extrémités de la scolarité primaire.

1.3.4. Analyse statistique des données descriptives

Au-delà de l'utilisation purement descriptive des données, cette analyse de contenu nous a permis de comprendre comment s'organisait le travail au sein des RASED et d'émettre quelques hypothèses concernant les critères d'indication d'aide. Il est possible de les vérifier en utilisant des outils statistiques d'analyse. Il convient en effet de s'assurer que les variables "difficultés" et "niveau scolaire" ne soient pas trop colinéaires, nous amenant ainsi à accorder une valeur explicative à de simples corrélations.

Nous avons choisi de procéder en faisant une analyse de régression logistique, la variable dépendante considérée étant qualitative¹³⁵. Afin de pouvoir travailler avec des variables dichotomiques, mais de considérer le total des interventions de chacun sans qu'elles soient masquées par les actions conjointes, nous avons créé des variables muettes pour chacune des trois options avec à chaque fois seulement deux modalités : absence ou existence d'une intervention. Les trois modèles suivants ont donc été élaborés :

MODELE 25(a) : AideE = f(Classes [variables muettes] ; Difficultés [variables muettes])

MODELE 25(b) : AideG = f(Classes [variables muettes] ; Difficultés [variables muettes])

MODELE 25(c) : AidePsy = f(Classes [variables muettes] ; Difficultés [variables muettes])

¹³⁵ Voir à ce sujet les explications de Pascal Bressoux (2008), p. 157-210.

Tableau 42 : Impact du niveau scolaire et du type de difficultés rencontrées par les élèves sur les indications posées par les RASED.

Variables	Modèle a (E=1)		Modèle b (G=1)		Modèle c (Psy=1)	
	B	Signif.	B	Signif.	B	Signif.
Constante	-1,549	,000	-6,146	,000	2,967	,000
PS ^a	-1,200	,010	1,549	,071	-,004	,990
MS ^a	-,525	,000	1,633	,000	-,470	,000
GS ^a	-,256	,001	1,175	,000	-,361	,000
CP ^a	,170	,000	,715	,000	-,365	,000
CE1 ^a	,179	,000	,526	,000	-,318	,000
CE2 ^a	,068	,038	,418	,001	-,180	,000
CM1 ^a	,104	,000	,181	,109	-,109	,000
CM2 ^a (référence)	Réf.		Réf.		Réf.	
Difficultés d'apprentissages (IDiffAppr01=1)	1,067	,000	-,786	,000	-,503	,000
Difficultés cognitives (IIDiffCogn01=1)	,213	,058	-,097	,558	-,126	,256
Difficultés psycho-affectives et comportementales (IIIDiffPsychoAffect01=1)	-,602	,000	,424	,004	,448	,000
Attitude face aux situations d'apprentissage (IVAttitSitAppr01=1)	-,149	,147	,427	,002	,025	,802
Difficultés familiales et extra- scolaires (VDiffFam01=1)	-,430	,020	-,306	,235	,566	,001
Scolarité et orientation (VIScloOrient01=1)	-,006	,960	-1,027	,000	,637	,000
Difficultés médicales ou troubles spécifiques (VIIDiffMed01=1)	-,613	,002	-,667	,055	1,032	,000

N = 1961

^a (classes) : la modalité de référence est : 1.

Cette analyse permet d'affiner nos conclusions précédentes en tenant compte simultanément des deux familles de paramètres. La plupart des coefficients sont significatifs. Dans le cas contraire, ils nous permettent de conclure à une absence d'influence des variables. Les psychopédagogues gèrent moins de dossiers en maternelle et s'attèlent aux difficultés

d'apprentissage ou cognitives, laissant le soin à leurs collègues de prendre en charge les problèmes familiaux ou médicaux. Ceux-ci sont davantage du ressort des psychologues scolaires, qui ne se dessaisissent vraiment que des difficultés d'apprentissage. Ils sont très présents en fin de scolarité élémentaire à tel point que, comparativement, les autres niveaux pourraient sembler délaissés. C'est exactement l'inverse pour les rééducateurs, qui, s'intéressent essentiellement aux difficultés psycho-affectives et comportementales. Lorsque l'on met en parallèles ces choix avec les textes de référence concernant le fonctionnement des réseaux¹³⁶ analysés en première partie, on s'aperçoit que le cadre réglementaire est plutôt bien respecté.

1.3.5. Conclusion

Comme on pouvait s'y attendre, il existe une interaction entre les indications d'aides d'une part, l'âge des élèves et la nature de leurs difficultés d'autre part. Si l'on reprend les observations précédentes, on peut confirmer que cette indication se fait selon une certaine logique au sein des RASED. Les maîtres "E" interviennent davantage face aux difficultés d'apprentissage donc moins fréquemment dans les niveaux où elles sont le moins fréquemment citées, c'est-à-dire en maternelle. Les psychologues s'occupent presque systématiquement des orientations. On les voit davantage que leurs collègues en CM2, même si l'aide à dominante pédagogique n'y est pas absente. Simplement, leur omniprésence la rend proportionnellement plus fréquente en co-intervention. En valeur absolue, le taux de prise en charge "E" reste important tout au long de l'élémentaire, simplement, les psychopédagogues "partagent" plus souvent leurs élèves avec leurs collègues des deux autres spécialités. Là encore, on peut y voir une certaine cohérence : le taux de difficultés scolaires décrites dans les formulaires est très important à partir du CP, mais ces difficultés sont accompagnées d'autres plus variables. Si on considère que les apprentissages académiques relèvent davantage des maîtres E, il est normal de voir ces derniers très présents. Ils sont là encore parfois accompagnés dans leurs projets d'aide par leurs collègues. Alors, quelles difficultés gèrent ces derniers ? Nous avons vu que les parcours scolaires relevaient des psychologues. Il en est sans doute de même pour les troubles spécifiques et les difficultés médicales, plus fréquentes en tout début de scolarité, ce qui explique la forte présence de ces professionnels sur ce segment. Ils partagent donc vraisemblablement la prise en charge des difficultés psycho-affectives et

¹³⁶ MEN, "*Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent*", circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014.

comportementales avec les rééducateurs puisqu'ils restent très présents en fin de cycle II et en début de cycle III, soit de la moyenne section au CP.

Pourtant, ces répartitions ne sont pas systématiques. D'une part, les contingences en termes de disponibilité des personnels nécessitent de faire des choix "par défaut". D'autre part, le profil des élèves est rarement tranché. Le plus souvent, dans les demandes, co-existent les descriptions de difficultés multiples nécessitant un arbitrage dans les priorités données aux interventions. Enfin, les textes officiels eux-mêmes entretiennent un certain flou en introduisant le terme ambigu de "dominantes" dans les missions du personnel. Ainsi, les domaines d'action n'étant pas cloisonnés, une même problématique peut relever de l'action de différents intervenants. Enfin, nous l'avons vu, les membres des réseaux sont rarement seuls à faire face aux difficultés rencontrées. La façon dont ils se répartissent les dossiers dépend donc aussi vraisemblablement du travail mené par leurs partenaires, ce que nous étudierons dans la partie suivante.

1.4. Les prises en charge en partenariat

Le travail en partenariat modifie-t-il les modalités d'indication d'aide ? Les autres dispositifs d'aide aux élèves en difficulté utilisent-ils, à l'instar des RASED des critères semblables pour décider du bien fondé des prises en charge ?

Nous avons vu précédemment que quatre demandes sur cinq environ sont adressées au RASED en complément d'autres mesures mises en place. Nous avons différencié ces dernières en fonction des dispositifs qui les dispensent :

- École,
- Secteur libéral,
- Structures extérieures,
- MDPH,
- Secteur social,
- RASED lors de précédents exercices.

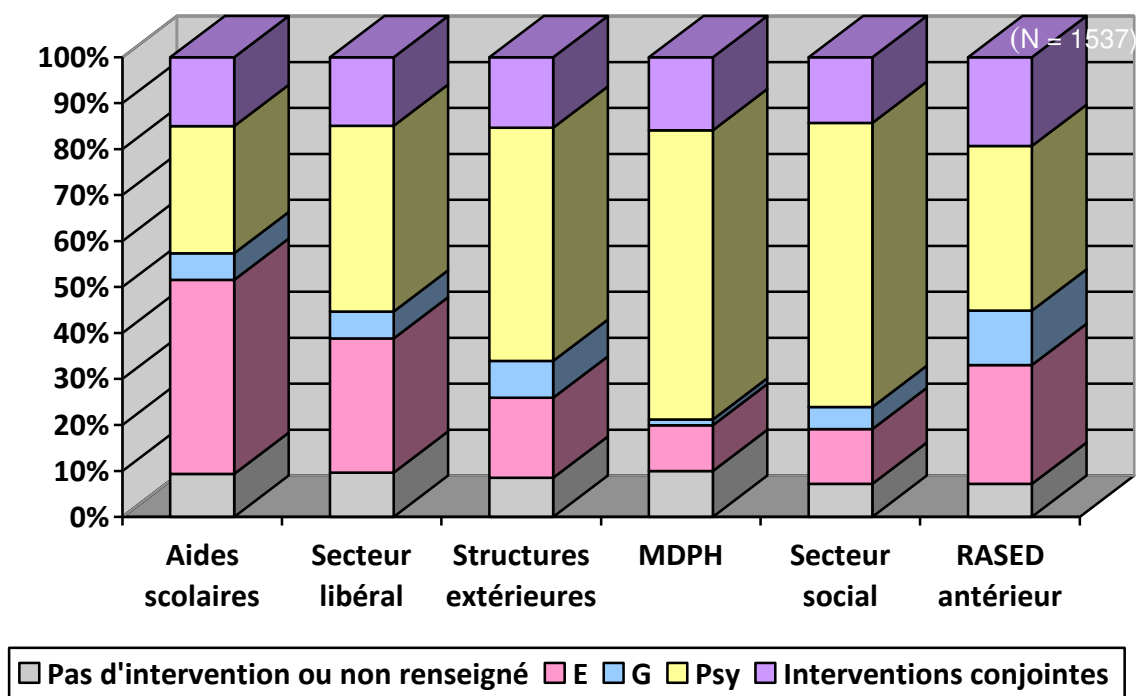
Dans la mesure où ces informations sont portées à la connaissance des membres des réseaux, et où le travail en partenariat fait partie de leurs missions, nous nous sommes

demandé si des rôles spécifiques étaient dévolus selon les spécialités en fonction de l'identité des interlocuteurs.

1.4.1. Cohérence entre l'indication et les autres prises en charge

Nous avons, dans un premier temps, observé quelles indications d'aide étaient posées par les membres des RASED en fonction des dispositifs intervenant de façon concomitante. Pour cela, nous avons croisé, dans l'histogramme ci-dessous, les réponses du réseau et le type d'aides antérieures et conjointes afin de proposer une exploration graphique des résultats.

Histogramme (empilé) 6 : Part de chacune des options dans les interventions du RASED en fonction des aides proposées antérieurement ou conjointement.



Nous constatons, comme précédemment, que la répartition des demandes est inégale. Rappelons qu'elle dépend des postes alloués et pourvus d'une part, ainsi que des modalités de fonctionnement de chacun qui déterminent le temps moyen nécessaire pour traiter chaque situation et donc sa disponibilité d'autre part. Plus étalées dans le temps, les aides rééducatives sont réduites à leur portion congrue et demanderaient sans doute davantage de moyens pour être proposées équitablement à tous les enfants. Il s'agit, sans doute, là encore, d'une des conséquences de la diminution importante des postes RASED ayant affecté

essentiellement les enseignants spécialisés ainsi que de la conjugaison de l'absence de départs en formation dans une profession vieillissante et de l'impossibilité de proposer un poste de rééducateur à un enseignant non diplômé en la matière.

D'autre part, le schéma peut être visuellement trompeur : il s'agit de taux et non d'effectifs. Ainsi par exemple, le pourcentage de dossiers gérés par un psychologue scolaire est proportionnellement plus important lorsque co-existe une intervention des services sociaux que lorsqu'une aide est proposée dans le cadre de l'école, alors que si on raisonne en termes d'effectifs, ils sont presque cinq fois supérieurs dans ce dernier cas.

Là aussi, certaines règles semblent appliquées dans l'attribution des tâches. Ce sont surtout les psychopédagogues qui s'occupent des enfants qui sont ou ont été aidés parallèlement dans le cadre scolaire. Ils seront donc les principaux interlocuteurs des maîtres. On les trouvera également très présents quand l'enfant bénéficie d'une aide dans un cadre libéral, ou lorsque l'enfant est déjà connu de leurs propres services. C'est aussi dans ce dernier cas que la part dévolue aux rééducateurs est la plus importante. Dans ces trois situations, les psychologues sont aussi souvent présents, mais partagent davantage les dossiers avec leurs collègues.

Les psychologues scolaires sont en revanche les interlocuteurs privilégiés des structures extérieures, surtout du CMP et des structures hospitalières. Lorsque leurs collègues se chargent des dossiers, les maîtres "E" ont plutôt affaire aux CMPP et les maîtres "G" aux CMPP et aux CAMSP.

S'ils prennent une place très importante dans les dossiers MDPH, c'est sans doute parce qu'une évaluation psychométrique est le plus souvent rendue obligatoire par le cadre administratif. Les situations demandant l'intervention du secteur social leur reviennent également le plus souvent.

Tout ceci est à mettre en parallèle avec les constatations précédentes, lorsque notre regard se portait sur les difficultés décrites par les enseignants. Les problématiques affectives et comportementales font l'objet de prises en charge par les rééducateurs dont la durée importante déborde parfois l'année scolaire et nécessite de nouvelles demandes. Les difficultés davantage liées aux contenus des programmes scolaires semblent dépendre plutôt des maîtres "E". Bien souvent, comme le prévoient les textes, des solutions ont préalablement été recherchées dans le cadre scolaire. Ils collaborent par ailleurs fréquemment avec le secteur libéral, lorsque des rééducations orthophoniques sont proposées aux élèves en délicatesse face à la lecture ou lors du passage à l'écrit. Quand, dans la sphère privée, les enfants rencontrent

des psychologues, ce sont plutôt leurs homologues de l'Éducation nationale qui interviennent. Il est possible de vérifier ces conjectures en mettant en regard les aides concomitantes et les caractéristiques des élèves, notamment la nature de leurs difficultés telles qu'elle est décrite par les enseignants.

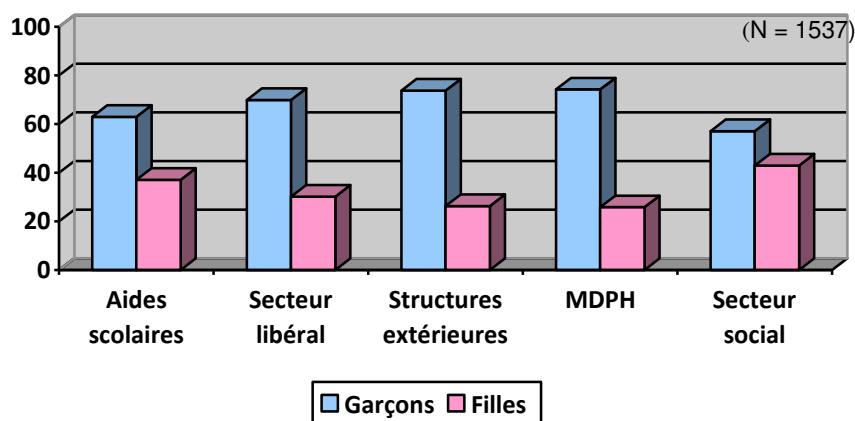
1.4.2. Des prises en charge sensibles aux caractéristiques individuelles

Pour cela, nous avons mené la même démarche que face aux aides dispensées par le réseau. Cependant, il convient de rester conscient que ces observations sont nées de l'exploitation de l'analyse de contenu des demandes d'aides. Or, si les enfants qui ont été suivis exclusivement par les membres du RASED se retrouvent dans l'échantillon, ceux qui ne l'auraient été que par un ou plusieurs autres dispositifs de lutte contre la difficulté sans qu'une demande ne soit rédigée auprès de leur service ne le sont pas. Cet échantillon n'est donc pas représentatif sur ce point et l'on peut imaginer que le non recours aux réseaux recèle certaines caractéristiques particulières. Ainsi, sans surprise, l'analyse statistique descriptive de la population fréquentant ces structures, effectuée à partir de ces données, conduit à des résultats ne se différenciant pas réellement de ceux obtenus dans l'observation des indications d'aides des RASED : seule la pondération peut varier quelque peu... Nous allons voir que le taux de féminisation est toujours aussi faible, celui de redoublements aussi élevé. Le taux d'aide croît au fur et à mesure que le trimestre de naissance s'approche de la fin d'année, etc. L'absence des élèves n'ayant pas connu ces autres aides ne modifie pas les proportions précédemment observées.

Compte tenu de ces précautions méthodologiques, on peut malgré tout rechercher d'éventuelles spécificités dans les différentes formes d'aide.

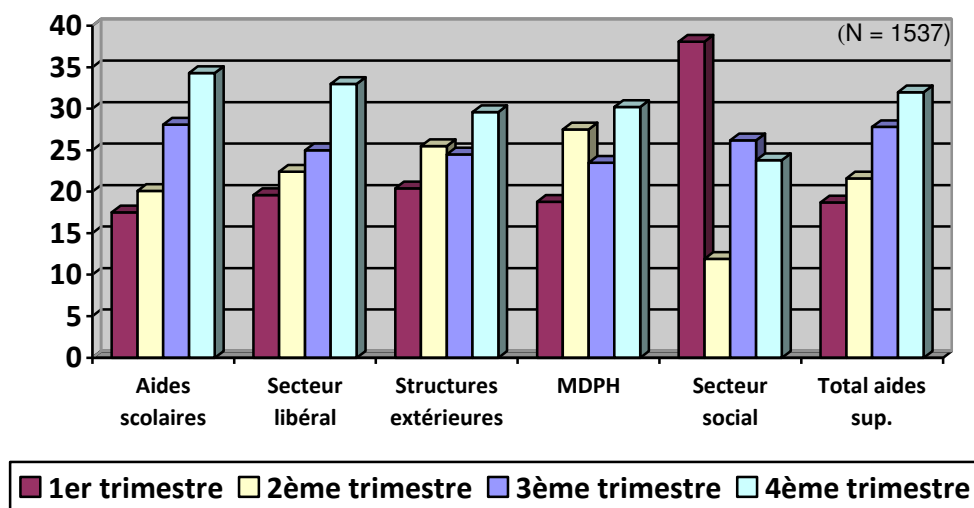
Le caractère sexuellement typé se retrouve quelle que soit l'aide proposée, ce qui n'est pas une surprise puisque les filles sont très largement sous-représentées dans cette population. Néanmoins, cette répartition varie quelque peu selon les autres interventions que celles du RASED, ce que l'on peut voir dans l'histogramme suivant.

Histogramme 7 : Répartition des élèves par sexe dans les différents types d'aides concomitantes ou antérieures.



Dans le secteur libéral et les structures extérieures, l'écart de fréquentation entre filles et garçons est plus important encore que dans le reste de l'échantillon. Cette différence se retrouve également dans les aides nécessitant une saisine de la MDPH. En revanche, la différence entre genre est moins flagrante lors que les services sociaux interviennent. Il est probable que, lorsque la problématique est d'ordre familial, elle touche de la même façon tous les enfants, même si les réactions peuvent être sexuellement typées.

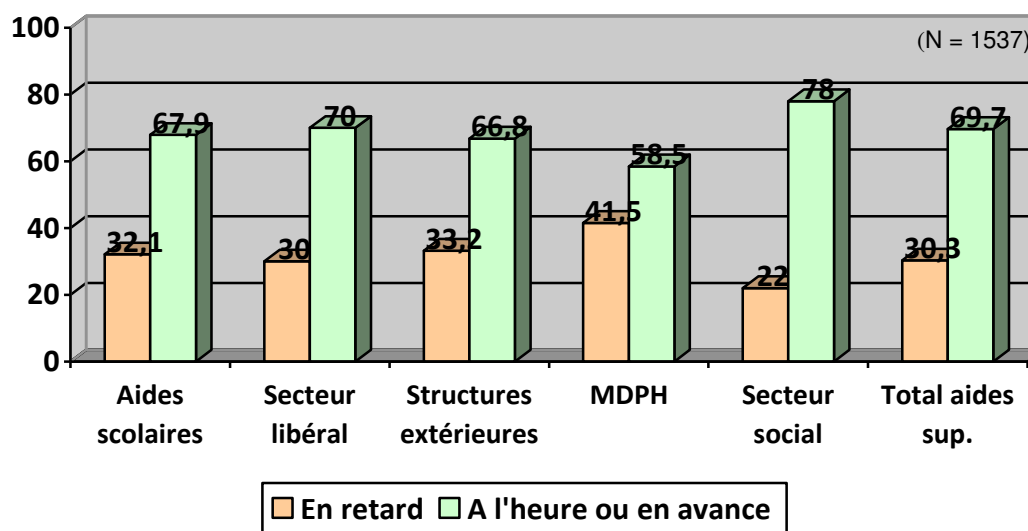
Histogramme 8 : Répartition des élèves par trimestre de naissance dans les différents types d'aides concomitantes ou antérieures.



Là encore, sans doute pour des raisons similaires, les aides dispensées par le secteur social connaissent une répartition plus aléatoire, peu sensible à la date de naissance. En revanche, dans les autres cas, excepté pour les enfants nés au second trimestre faisant l'objet d'un dossier MDPH, l'âge à l'entrée à l'école semble exercer une influence, les plus jeunes

connaissant une probabilité accrue de fréquenter les dispositifs. Notons malgré tout, que les aides les plus poches de la classe y semblent plus sensibles...

Histogramme 9 : Répartition des élèves ayant subi ou non un ou plusieurs redoublements dans les différents types d'aides concomitantes ou antérieures.



Les taux d'élèves en retard scolaire sont très élevés quelle que soit l'aide proposée. Au total, ils sont supérieurs de plus de 5 points à ceux obtenus sur l'ensemble de cette population. Ils le sont un peu moins lorsque le secteur social intervient mais bien davantage dès qu'il s'agit de constituer un dossier MDPH. Le cumul des aides serait donc proposé plus facilement à des élèves en plus grande difficulté et plus souvent sujets au redoublement. Ceci ne paraît guère surprenant : il nous semble concevable de soutenir davantage les enfants qui en ont le plus besoin. Il nous faudra dans la suite de ce travail déterminer dans quelle mesure cela est efficace.

Selon ces constatations, les différentes variables examinées semblent influencer significativement les recours aux dispositifs. Ceci est vraisemblablement dû au fait qu'elles contribuent aussi largement à expliquer les résultats scolaires. Elles sont d'autant plus explicatives que le recours aux dispositifs est rare, s'éloignant peut-être davantage de la difficulté "ordinaire", excepté dans un cas : lorsque le secteur social est mis à contribution, les élèves se différencient alors moins du reste de leurs camarades. Les problématiques traitées sont vraisemblablement moins liées à la scolarité même si elles l'impactent aussi. Les problèmes subis par la famille touchent de la même façon tous les enfants quels que soient

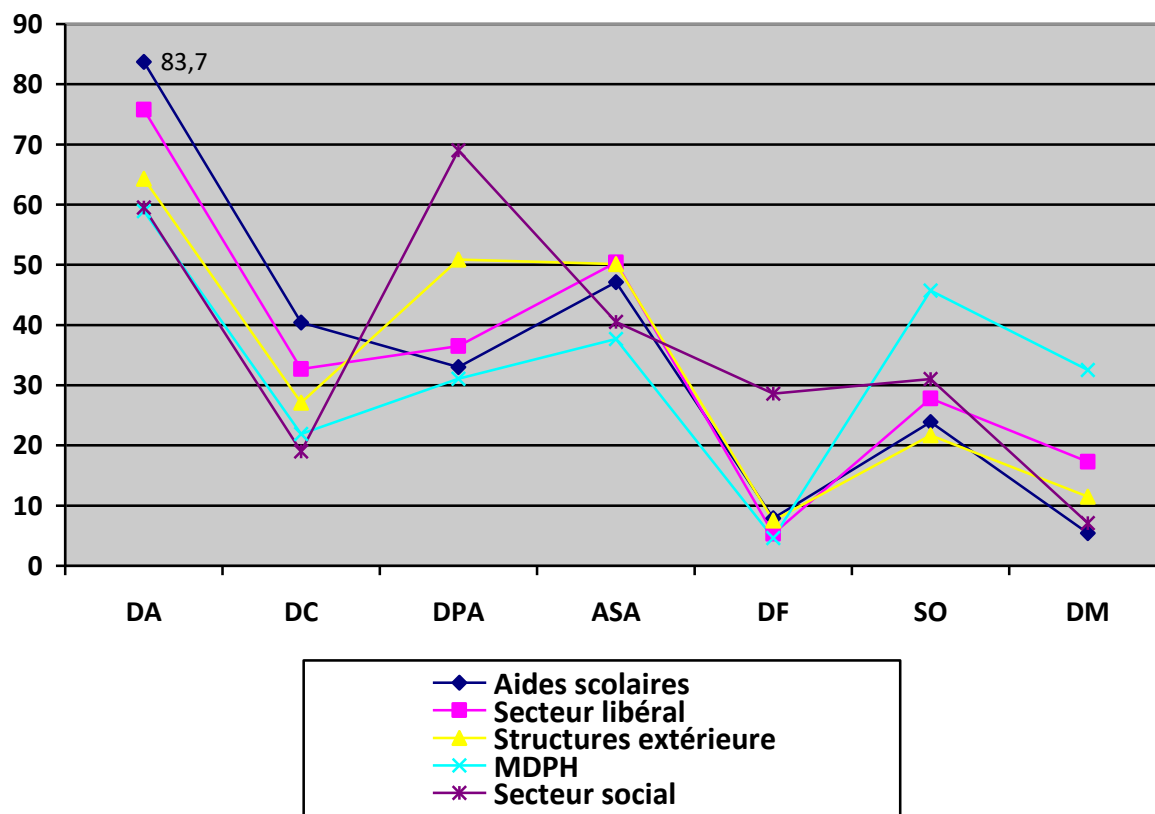
leur genre ou leur date de naissance. Simplement, de piètres résultats scolaires peuvent peut-être constituer un élément supplémentaire justifiant l'action des travailleurs sociaux.

On notera que ces résultats sont congruents avec ceux obtenus par Céline Piquée et Caroline Viriot-Goeldel (2016). La date de naissance, le redoublement ou le genre (sauf en ce qui concerne les APC, l'impact n'étant pas significatif), sont des caractéristiques liées à la fréquentation des aides. La comparaison directe de nos résultats respectifs est cependant impossible, ces auteurs ayant pris en compte les activités pédagogiques complémentaires, les aides des enseignants spécialisés, mais pas celles des psychologues scolaires, ni les interventions des orthophonistes.

1.4.3 La nature des difficultés des élèves : un élément déterminant les choix de recrutement ?

Nous avons précédemment recherché les critères d'indication parmi les propositions d'aides émanant des réseaux. Bien qu'il n'existe pas un travail de coordination institué entre les différents enseignants, éducateurs ou praticiens, structures et dispositifs d'aides, on peut néanmoins rechercher si les profils de difficultés sont corrélés aux différentes modalités de prise en charge accompagnant celles des psychologues scolaires et des enseignants spécialisés. Pour cela, nous avons croisé les descriptions des situations décrites par les professeurs dans les formulaires de demandes et les différents types d'interventions destinées aux élèves.

Courbe 16 : Taux d'enfants éprouvant des difficultés dans chacun des 7 groupes constitués en fonction des dispositifs d'aide hors RASED.



N = 1537

Lecture (1^{er} point) : parmi les enfants bénéficiant d'une aide scolaire, 83,7% éprouvent des difficultés d'apprentissage.

DA = Difficultés d'apprentissage (français, mathématiques...)

DC = Difficultés méta-cognitives (compréhension, mémorisation...)

DPA = Difficultés psycho-affectives

ASA = Attitude inappropriée face aux situations d'apprentissage

DF = Difficultés familiales

SO = Questionnement concernant la scolarité et orientation, élaboration des procédures ou des dossiers

DM = Troubles spécifiques ou difficultés d'ordre médicales

Ce graphique permet de comparer, pour chacune des interventions des différents prestataires, la part respective occupée par les différents groupes de difficultés et non la proportion des interventions pour chacune des problématiques. Il convient donc d'observer les profils des courbes en gardant à l'esprit qu'un même taux peut représenter un nombre différent d'interventions. La somme des pourcentages de chaque courbe dépasse 100 puisque dans la majorité des cas, les élèves cumulent plusieurs types de difficultés.

Là encore, une certaine logique se dégage de ces observations sans que la différenciation des réponses ne soit systématique. La majorité des enfants suivis éprouve des difficultés face aux apprentissages. C'est lorsque l'école décide de prendre en charge elle-

même ses élèves que cette problématique est la plus fréquente mais elle est sur-représentée quel que soit le type d'intervention, secteur social excepté.

On la retrouve donc également souvent chez les enfants qui fréquentent le secteur libéral, les orthophonistes assurant la plus grande part des consultations. En tant que spécialistes du langage, ils prennent notamment souvent en charge les difficultés de lecture et les troubles spécifiques des apprentissages (dyslexie, dysorthographe, dysphasie, dyscalculie...). Ils assurent donc aussi une forte présence auprès des élèves présentant des difficultés médicales ou des troubles spécifiques.

Les saisines de la MDPH sont cependant proportionnellement encore plus nombreuses sur ce plan, tout comme sur celui de l'orientation dont les flux sont gérés institutionnellement en CDAPH, enseignement adapté excepté, puisqu'il dépend des CDO.

Le secteur social prend de son côté plus souvent en charge que les autres des problématiques familiales, mais il est également souvent impliqué dans des aides apportées aux enfants présentant des difficultés psycho-affectives, ce qui peut paraître plus surprenant. Peut-être ne sont-elles alors que la conséquence des difficultés sociales, lesquelles ne sont pas toujours connues des enseignants ? Sur ce dernier point, les structures extérieures (notamment les CAMSP, CMPP, et CMP, le terme psychologique étant contenu dans chacun de ces sigles) sont également très sollicitées, ce qui est plus attendu.

Ces particularités mises à part, l'aspect général des courbes présente bien des similitudes, ce qui découle vraisemblablement du fait que la fréquence de certaines problématiques nécessite une certaine forme de partage des tâches, mais aussi que l'arbitrage opéré dans le recours aux différentes structures ne se fait pas en concertation. Tout dépend, bien souvent du choix des parents quant aux démarches qu'ils effectuent et de la disponibilité des uns ou des autres. Notons enfin, que certaines spécialités se retrouvent dans les différents secteurs : des orthophonistes, des psychologues, par exemple, investissent le secteur libéral, d'autres différents services ou structures, certains partagent même leur emploi du temps entre les deux. On retrouve, aussi, du personnel spécialisé de l'Éducation nationale dans les Réseaux d'aide, certes, mais aussi dans les structures du secteur sanitaire et médico-social telles que les CMP, les CMPP, les SESSAD, les CROP, les MECS, etc.

On constate donc que différents facteurs entrent en jeu dans la définition des aides. Plusieurs sont corrélés voire interdépendants. Il est alors opportun d'en vérifier l'impact

marginal en construisant des modèles de régression logistique, rendus nécessaires par le caractère dichotomique des variables dépendantes considérées.

MODELE 26(a) : AideScol = f(Classes [variables muettes] ; RetScol ; SEXE ; TrimNaiss
[variables muettes] ; Difficultés [variables muettes])

MODELE 26(b) : AideLib = f(Classes [variables muettes] ; RetScol ; SEXE ; TrimNaiss
[variables muettes] ; Difficultés [variables muettes])

MODELE 26(c) : AideExt = f(Classes [variables muettes] ; RetScol ; SEXE ; TrimNaiss
[variables muettes] ; Difficultés [variables muettes])

MODELE 26(c) : MDPH = f(Classes [variables muettes] ; RetScol ; SEXE ; TrimNaiss
[variables muettes] ; Difficultés [variables muettes])

MODELE 26(c) : AideSoc = f(Classes [variables muettes] ; RetScol ; SEXE ; TrimNaiss
[variables muettes] ; Difficultés [variables muettes])

Tableau 43 : Impact du niveau scolaire, du parcours, du sexe, du trimestre de naissance et du type de difficultés rencontrées par les élèves sur les probabilités de bénéficier des différents dispositifs d'aides.

Variables	Aides scolaires ^a		Sect. libéral		Struct. externe		MDPH		Sect. social	
	B	Signif.	B	Signif.	B	Signif.	B	Signif.	B	Signif.
Constante	-,188	,608	1,270	,001	-1,521	,000	-1,643	,008	-2,938	,006
PS ^a	-2,176	,000	-,667	,081	,227	,588	1,193	,026	1,454	,089
MS ^a	-,700	,000	-,155	,239	,439	,003	,592	,008	,606	,116
GS ^a	-,405	,000	,016	,831	,302	,001	,527	,000	,507	,034
CP ^a	-,074	,130	-,086	,100	,163	,010	,171	,073	,048	,804
CE1 ^a	-,029	,454	,016	,688	,108	,032	,063	,420	,018	,909
CE2 ^a	-,039	,244	,030	,386	,088	,046	,103	,113	,074	,560
CM1 ^a	,050	,087	-,010	,743	,052	,177	,084	,125	,040	,724
CM2 ^a (référence)	Réf.	.	Réf.	.	Réf.	.	Réf.	.	Réf.	.

Retard scolaire (RetScolRecod01)^a	,102	,420	-,020	,877	,704	,000	,862	,000	,243	,575
Genre (Fille01)^a	-,179	,109	-,406	,000	-,407	,003	-,356	,093	,556	,096
Trimestre de naissance : 1^{er} (TrimNaiss1)^a	-,298	,057	-,091	,557	,151	,389	-,255	,358	,967	,024
Trimestre de naissance : 2^{ème} (TrimNaiss2)^a	-,124	,097	-,039	,601	,145	,078	,042	,736	-,202	,473
Trimestre de naissance : 3^{ème} (TrimNaiss3)^a	-,067	,143	-,089	,059	-,053	,329	-,036	,667	,046	,764
Trimestre de naissance : 4^{ème} (TrimNaiss4)^a	0 ^b		0 ^b		0 ^b		0 ^b		0 ^b	
Difficultés d'apprentissages (IDiffAppr01=1)	1,106	,000	,676	,000	-,009	,948	-,175	,388	,279	,442
Difficultés cognitives (IIDiffCogn01=1)	,534	,000	,106	,373	-,017	,902	-,252	,271	-,199	,640
Difficultés psycho- affectives et comportementales (IIDiffPsychoAffect01= 1)	-,246	,034	-,016	,889	,459	,000	-,241	,258	1,102	,003
Attitude face aux situations d'apprentissage (IVAttitSitAppr01=1)	-,080	,458	,201	,067	,173	,159	-,110	,577	-,099	,769
Difficultés familiales et extra-scolaires (VDiffFam01=1)	-,141	,468	-,607	,006	-,327	,159	-,516	,215	1,364	,000
Scolarité et orientation (VIScloOrient01=1)	,073	,580	,418	,001	-,053	,725	1,173	,000	,715	,054
Difficultés médicales ou troubles spécifiques (VIIDiffMed01=1)	-,479	,027	1,874	,000	,693	,001	2,207	,000	-,029	,965

N = 1537

a : La modalité de référence est : 1.

Plutôt que les niveaux, ce sont plutôt les cycles de scolarisation qui semblent expliquer le recours aux aides proposées en milieu scolaire. Elles sont très significativement moins fréquentes en maternelle qu'en élémentaire. Les autres facteurs individuels jouent peu. Tout au plus peut-on remarquer que plus les enfants sont nés tard dans l'année, plus ils sont concernés, mais les écarts ne sont vraiment significatifs qu'entre les extrêmes. Ce sont donc surtout les problèmes rencontrés qui sont facteurs de différences : les actions menées concernent plus souvent les difficultés d'apprentissage. En cas de problématiques psycho-affectives et médicales, les enseignants s'en remettent aux compétences de leurs partenaires. Ceci ne signifie nullement qu'ils ne mettent alors rien en œuvre dans le cadre de la classe. Lorsqu'un PPS est élaboré, par exemple, si la tâche de rédaction ne leur incombe point, il leur appartient malgré tout de coordonner les différentes actions dans le cadre de leur pédagogie et de leurs pratiques quotidiennes, parfois avec l'aide d'un accompagnant AESH ou de grâce à la présence d'un professionnel de SESSAD ou CROP. Simplement, dans nos données, ces projets spécifiques apparaissent dans la rubrique MDPH. De même, lorsqu'une procédure d'orientation est engagée, elle nécessite l'intervention du RASED pour accompagner le projet et réaliser les investigations psychométriques et scolaires nécessaires. Mais l'école aura la charge d'initier le débat, d'organiser les rencontres nécessaires, de réunir les documents, de renseigner différents formulaires (GEVA-Sco...).

Dans le secteur libéral, on ne reçoit pas les enfants en fonction du niveau de scolarisation, ou de la date de naissance. Tout au plus peut-on constater que les garçons en sont les premiers usagers et que les enfants d'âge pré-élémentaire sont moins concernés. On peut concevoir qu'un travail orthophonique et à fortiori psychologique soit difficile à conduire auprès d'un enfant de trois ans encore novice dans ses compétences langagières. En revanche, la nature des difficultés explique la fréquentation. Sont davantage concernés les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou médicales ou pour lesquels se pose la question d'une orientation spécifique. La prescription médicale qui précède bon nombre de leurs interventions, ainsi que leurs champs d'actions rendent cohérentes ces constatations.

Les structures extérieures s'occupent un peu plus des enfants plus jeunes, âgés de quatre à sept ans – il existe un organisme dédié : le CAMSP – surtout, là encore, de garçons, a fortiori s'ils ont connu un parcours chaotique. Mais il faut rester vigilant à ce propos : les garçons scolarisés en cours moyen ont statistiquement davantage redoublé que les autres. On retrouve les mêmes variables explicatives quand on observe les interventions de la MDPH. Dans les deux situations, les difficultés médicales sont un des facteurs favorisant les prises en

charge, auxquelles s'ajoutent, dans le premier cas, les problématiques psycho-affectives et dans le second celles liées à l'orientation.

Le secteur social enfin prend en charge les enfants porteurs de difficultés d'ordre familial mais aussi psycho-affectives. Les autres variables sont peu influentes, le plus souvent non significatives.

1.5 Conclusion

Ce travail d'analyse du contenu des demandes d'aide rédigées par les enseignants nous aura permis de mieux caractériser les pratiques à l'œuvre dans le recours aux dispositifs de lutte contre la difficulté scolaire.

Ces dispositifs sont nombreux et protéiformes. Ils dépendent de différentes administrations, sans hiérarchie commune, fonctionnent selon des principes qui leur sont propres, avec des finalités qui ne sont pas parfaitement partagées. Peut s'en suivre une certaine incompréhension entre les acteurs et un partage lacunaire d'informations. Sans doute, en l'absence d'instance de concertation, les professionnels s'en remettent-ils parfois aux familles pour faire le lien entre les différentes structures, tâche face à laquelle toutes ne sont pas pareillement disposées. Mais souvent, au sein d'une même administration, les échanges relatifs au parcours des enfants sont lacunaires. Ainsi nous avons tout d'abord noté que certains enseignants n'ont pas été en mesure de renseigner correctement les formulaires à propos du parcours des élèves, des démarches entreprises, des éventuels maintiens, des prises en charge précédentes par le RASED, etc.

Nous nous sommes également intéressés à l'évolution des demandes au fil des années pour constater qu'il existe une relative continuité dans les problématiques rencontrées. On remarque malgré tout que les enseignants interpellent de plus en plus souvent leurs partenaires pour obtenir de l'aide concernant l'évaluation ou la gestion des cursus et de l'orientation de leurs élèves, et moins souvent à cause de difficultés psycho-affectives et comportementales. Par ailleurs, comme cela a été décrit dans la revue de travaux, la fréquence de consultation de différents dispositifs d'aide par un même élève est croissante.

Nous avons également observé que les difficultés, telles qu'elles étaient décrites, ne constituent pas la seule explication aux choix effectués en matière de recours aux multiples

formes d'aide. Ainsi, des différences propres au contexte de scolarisation, à certaines caractéristiques individuelles des élèves, à leur niveau de classe conduisent-elles à influencer les choix.

Les différences de ventilation peuvent aussi exister en fonction de différentes contraintes : postes non pourvus, manque de disponibilité des uns ou des autres entraînant des choix "par défaut", refus par les parents de certaines prises en charge, notamment celles proposées les psychologues ou les rééducateurs... Si l'indication posée semble suivre certaines règles, les entorses à celles-ci sont nombreuses. D'après notre lecture, le cadre décisionnel ne paraît pas figé d'autant plus que, la plupart du temps, les motifs de demande se cumulent. Les stratégies de réponse peuvent donc varier.

Prenons l'exemple d'un élève adressé au réseau d'aide de l'école pour des difficultés affectives et d'acquisitions. Une réponse peut être apportée avec une orientation à dominante pédagogique dans un premier temps, en espérant qu'une progression favorable des résultats permettra une évolution du même ordre sur le plan de la personnalité. Inversement, on peut donner une orientation psychologique au projet d'aide pour lever les entraves psycho-affectives à la réalisation d'un parcours scolaire satisfaisant en termes d'apprentissages. Il est enfin possible de gérer la situation en intervenant sur les deux plans, ou tenir compte de l'existence de prises en charge extérieures.

Les réseaux ont d'ailleurs parfois été critiqués concernant le choix des élèves qu'ils accueillent. Pourtant, cette analyse montre que le tri des élèves, éligibles ou non, ne se fait pas au niveau du RASED. Le taux d'absence de prise en charge semble peu élevé, sans doute bien inférieur à 10% des cas lorsqu'une demande est formulée. Il relève en outre rarement d'une volonté délibérée des seuls membres des réseaux, mais aussi aux parents, enseignants, des circonstances... De la même façon, le secteur libéral, la MDPH ou les structures d'aide extra-scolaires ne recrutent pas les enfants dont ils s'occupent. S'il peut exister un dysfonctionnement en la matière, parfois explicable en termes de capacités d'accueil, il serait sans doute réducteur de ne pas s'interroger au-delà pour expliquer l'absence de critères systématiques d'éligibilité.

La cause de l'absence de "disjonction parfaite" entre niveau scolaire et orientation vers l'un ou l'autre des dispositifs, si elle existe dans notre échantillon, sera donc aussi à rechercher ailleurs. Peut-être du côté des enseignants et d'une éventuelle auto-censure qui

pourrait exister dans la correspondance avec leurs collègues spécialisés ou leurs partenaires, ou en direction des familles, de leurs contraintes et de leurs choix ? Pourra-t-on invoquer des politiques plus globales de circonscription, l'existence antérieure ou concomitante d'autres prises en charge ? En connaître davantage sur ce sujet permettrait de comparer à niveau égal les élèves bénéficiaires aux autres sans craindre que des variables cachées ne faussent les résultats.

Toujours est-il que, quel que soit l'organe considéré, nous avons souvent retrouvé une certaine cohérence dans la ventilation. Simplement, celle-ci est fréquemment perturbée par les contraintes de fonctionnement, de disponibilité, le caractère multiple des problématiques des enfants qui perturbent l'application de procédures systématiques d'orientation. Parfois, davantage que l'exploitation des données, les rencontres avec les acteurs ou les visites de structures nous ont permis de proposer une interprétation différente de résultats statistiques peu lisibles de prime abord. Elles nous laissent imaginer le caractère imparfait et incomplet des indices pris en compte.

2. Les critères d'orientation des élèves vers les dispositifs

Dans la partie précédente, nous avons constaté que, bien que les indications d'aides soient posées selon différents critères, l'accès aux dispositifs n'était pas cloisonné. Derrière cette absence de relation systématique, on retrouve la complexité des problématiques chez les enfants, les choix opérés par leur famille ou les conseils et demandes des enseignants, mais aussi la présence de personnels dotés d'une formation analogue dans différents dispositifs. Au-delà de ces stratégies, interviennent des contraintes fonctionnelles telles que la pénurie de disponibilité, qui entraîne des choix "par défaut", la proximité géographique, l'éventuel coût financier...

En complément de cette étude, plutôt descriptive, nous pouvons essayer de progresser dans notre connaissance des critères de ventilation en étudiant la part des différentes variables dans le choix des dispositifs, à l'aune cette fois des données recueillies lors de l'enquête sur le terrain. Dans un premier temps, nous nous demanderons dans quelle mesure les difficultés d'apprentissage des enfants pris en charge par les différents dispositifs expliquent leur sélection. Nous rechercherons ensuite quelles autres variables individuelles ou environnementales permettent de mieux décrire ce processus. Enfin, nous tenterons de caractériser l'articulation des différentes mesures mises en œuvre pour lutter contre la difficulté scolaire.

2.1 Le niveau scolaire de l'enfant

A l'occasion de notre présentation des dispositifs d'aide et de leur organisation réglementaire, nous n'avons jamais rencontré de nomenclature détaillée des difficultés qui en organiserait le recrutement. De même, il n'existe pas de définition précise de seuils de compétences en deçà desquels il faudrait envisager le recours aux différentes formes d'étayage. Il n'est donc pas étonnant que les auteurs ayant travaillé sur le sujet constatent que d'autres caractéristiques que les apprentissages impactent les pratiques de ventilation. Malgré tout, nous nous attendons à ce qu'elles dépendent essentiellement des résultats scolaires des enfants. Pour nous en assurer, nous avons décidé d'observer la répartition des élèves dans les dispositifs en fonction de leurs scores aux épreuves scolaires.

2.1.1. Un seuil de disjonction justifiant les aides ?

Pour observer l'impact du niveau scolaire dans les prises de décisions, nous avons formulé les sous-hypothèses suivantes :

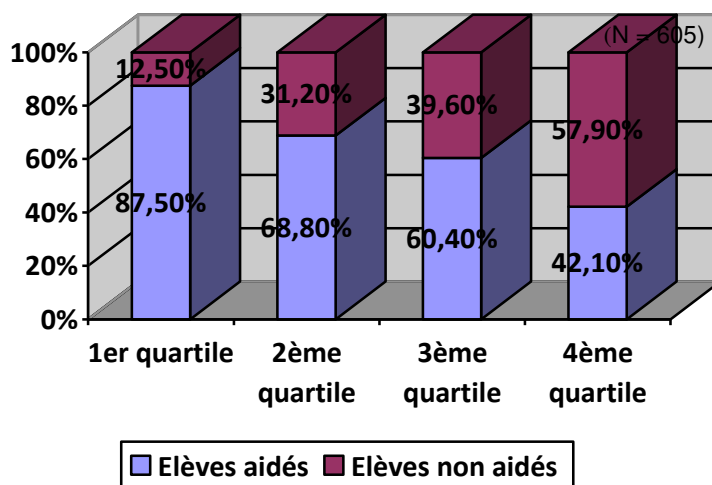
Hyp. 4.1 : Le niveau de réussite des élèves influence leur probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves moins performants sont sur-représentés).

Hyp. 5.5 : Les grandes difficultés d'apprentissage accroissent considérablement la probabilité d'être aidé.

Ainsi, les aides destinées à lutter contre les difficultés scolaires devraient être prioritairement proposées aux élèves les plus faibles à l'entrée au cycle 3. Si les scores seuls expliquaient la sélection des élèves dans les dispositifs, on devrait pouvoir déterminer une note au-dessus de laquelle les enfants ne seraient pas concernés, laissant la place à leurs camarades moins performants. Nous avons donc réparti notre population en quartiles en fonction du niveau scolaire, estimé à l'aide des évaluations, avant d'examiner les taux de prise en charge dans chacun des groupes constitués. S'il existe une frontière dans les scores séparant les écoliers suivis ou non au moins une fois dans leur scolarité primaire, quel qu'en soit le cadre, on devrait constater un taux de prise en charge de 100% à 0% aux deux extrémités de la distribution et un taux décroissant dans les rangs intermédiaires.

En fait, nous observons la répartition suivante, le premier quartile regroupant les élèves les plus en difficulté et le quatrième leurs condisciples obtenant les meilleurs résultats :

Histogramme (cumulé) 10 : Taux d'élèves suivis ou non selon les différents quartiles.



Les enfants bénéficient donc d'autant plus fréquemment d'une aide qu'ils sont mal placés dans la hiérarchie scolaire. N'en demeure pas moins que 12,5% des élèves parmi les plus en difficulté n'auront connu aucun étayage déclaré alors que des places semblent disponibles dans les dispositifs. En témoigne le taux important d'écoliers mieux classés qui en sont destinataires.

Il est néanmoins probable que les processus décisionnels diffèrent en fonction des modalités de prise en charge. Les actions des différents professionnels ne s'adressent pas aux mêmes enfants. C'est pourquoi il nous est apparu pertinent de distinguer les différentes structures d'aide dans l'analyse.

2.1.2. Un seuil variable selon les structures

Pour rechercher d'éventuelles différences dans les protocoles décisionnels selon les structures, nous avons donc reconduit l'analyse en tenant compte des lieux puis, lorsque cela était possible, de la nature des prises en charge. Mais dans le milieu scolaire, il est parfois difficile de distinguer ces dernières. Les PPRE constituent souvent le cadre de mise en œuvre de la différenciation pédagogique, qui peut revêtir conjointement ou successivement différentes formes, choisies par l'équipe avec les parents. De même, dans les structures extérieures, la prise en charge se fait souvent sous forme d'un parcours, avec accueil, bilans multiples, puis parfois des co-interventions, ou une alternance des formes d'aide, etc. Ces informations n'ont pas toujours été portées à notre connaissance. Nous ne les avons donc pas

différenciées. Il nous a été plus facile de sérier les indications posées en RASED ou de caractériser les consultations dans le cadre libéral.

Tableau 44 : Taux d'élèves regroupés par quartiles en fonction de leur niveau scolaire en fin de CE1, pris en charge dans les différentes modalités d'aide.

Aides (%)	scolaires (APC, PPRE...)	maintiens	RASED				extérieures				MDPH
			Total	E	G	P	Total	Psy.lib.	Réed. Lib.	Structures	
1^{er} quartile	81,2	29,2	54,9	38,2	15,3	34,0	55,6	18,1	6,9	22,2	9,0
2^{ème} quartile	59,7	9,7	26,4	16,0	9,0	8,3	33,3	9,0	0,7	6,9	0,7
3^{ème} quartile	58,3	4,9	12,5	6,2	3,5	4,9	24,3	7,6	1,4	6,2	0,7
4^{ème} quartile	31,0	2,1	6,2	2,1	0,7	4,1	22,1	9,0	0,7	4,1	0,0

N = 605

Une fois encore, nos résultats concordent avec ceux de la littérature. Quel que soit le lieu, plus les enfants sont en difficulté, plus leur probabilité d'être suivis augmente. Les hypothèses (4.1 et 5.5) semblent donc vérifiées, mais aussi partiellement infirmées : on aurait pu s'attendre à des différences plus marquées. Il n'existe pas, si ce n'est peut-être dans le cadre de la MDPH, de note de disjonction parfaite scindant la population en deux groupes dont l'un regrouperait tous les enfants aidés.

On peut donc se demander si les choix effectués sont toujours pertinents : comment se fait-il que, particulièrement en milieu extra-scolaire, des élèves semblant connaître une scolarité harmonieuse soient pris en charge alors que certains qui suivent un parcours visiblement plus chaotique ne le sont pas ? Plusieurs taux nous interrogent et appellent certaines remarques :

- Tout d'abord, globalement, le nombre d'aides paraît souvent proportionnellement élevé. Rappelons qu'elles ont pu être proposées tout au long de la scolarité primaire, d'une part, et qu'elles se sont bien souvent cumulées d'autre part. En effet, dans les calculs effectués ici, on ne raisonne pas, comme dans le tableau précédent, en termes d'enfants suivis, mais d'aides apportées. Néanmoins, ces taux reflètent la part importante occupée par la lutte contre l'échec scolaire en France et les moyens qui lui sont consacrés.

- L'observation conjointe des deux tableaux permet d'expliquer par l'existence d'une offre diversifiée l'absence d'un seuil de disjonction. Chaque organisme n'intervient pas systématiquement si une mesure est déjà à l'œuvre dans un autre cadre. Il est sans doute souvent cohérent d'attendre que celle-ci soit menée à son terme et évaluée avant d'en proposer une seconde.
- Les aides dites "scolaires", c'est à dire mises en place par les enseignants, paraissent proposées de façon trop "large"...
 - En fait, les activités pédagogiques complémentaires, qui ont remplacé l'aide personnalisée, se destinent à un public moins restreint, dans la mesure où elles peuvent également constituer une ouverture culturelle. Elles sont donc susceptibles de toucher davantage d'élèves.
 - Par ailleurs, réglementairement, un PPRE doit accompagner toute prolongation d'un cycle, et certaines circonscriptions conditionnent la possibilité d'une prise en charge du Réseau à sa rédaction préalable. Même sans cela, les textes officiels rappellent que "dès qu'un élève rencontre une difficulté dans ses apprentissages scolaires, une aide lui est apportée par son enseignant ou un autre membre de l'équipe pédagogique"¹³⁷. Ces différentes procédures expliquent donc leur représentation élevée.
 - Enfin, dans le cadre de la classe, les emplois du temps définis institutionnellement ne prévoient aucun créneau spécifique pour prendre en charge les difficultés et mettre en place la différenciation pédagogique. Ainsi, paradoxalement, contrairement aux autres dispositifs pourtant dédiés, il n'existe aucune contrainte en termes d'effectifs. En marge des 24 heures communes (stages, APC), il n'y a pas non plus vraiment de limitation dans le nombre d'enfants accueillis ni de fréquence minimale. Aux maîtres d'adapter leurs propositions pour permettre de répondre aux besoins de tous. A priori, donc, pas de refus, ni de liste d'attente, sauf parfois pour les stages de remise à niveau quand les professeurs volontaires font défaut... Dans les autres cas, les actions des enseignants peuvent et doivent donc être menées en parallèle ou intégrées à la pratique

¹³⁷ MEN, "*Aide aux élèves à l'école primaire*", site Eduscol, disponible sur <http://eduscol.education.fr/pid23670-cid98837/aide-aux-eleves-a-l-ecole-primaire.html>, 2017, 1^{ère} partie : L'aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages.

journalière, sans renfort de personnel, matériel spécifique autre qu'un formulaire à remplir. Puisque la difficulté est inhérente aux apprentissages, le nombre de prises en charge est donc élevé.

- Le taux de redoublement des sujets de notre échantillon semble un peu moins important que celui de la population française. Ceci est lié au fait que, pour partie, des élèves de l'échantillon maintenus en CM2 l'auront été l'année suivant l'évaluation finale et que la dernière année du cycle des approfondissements est plus fréquemment redoublée que les deux autres. Par ailleurs, même si le phénomène reste marginal, on peut, une fois encore, largement s'étonner de constater qu'un pourcentage non nul d'enfants des quartiles trois et quatre ait subi une telle mesure. Plusieurs explications à cela peuvent être avancées...
 - Leur niveau a largement baissé entre la prise de mesure et le maintien qui a pu être proposé en fin de la scolarité élémentaire, ou au contraire celui-ci était antérieur et a permis une progression intéressante.
 - L'évaluation des élèves dans le cadre habituel de la classe, ou à travers le test peut aussi être remise en cause. Dans le premier cas, on sait qu'elle peut dépendre du contexte de scolarisation, comme le montrent les travaux d'André Antibi cités par ailleurs (Antibi, 2003). Concernant le second, certains élèves concernés ont pu être particulièrement performants le jour de l'épreuve ou bien la réussir pour l'avoir déjà passée l'année précédente (effet de re-test dû au redoublement).
 - On peut imaginer aussi qu'une hétérogénéité entre les deux groupes d'épreuves cache des difficultés importantes dans une discipline, qui sont contrebalancées par une meilleure réussite dans les autres domaines alors qu'elles nécessiteraient une remise à niveau.
 - Parfois un maintien peut également être proposé en cas de circonstances exceptionnelles : maladie ou événement perturbant durablement la scolarité...
- Concernant les autres dispositifs d'aide, certains élèves parmi les plus performants ont pu rencontrer des spécialistes en vue de réaliser un bilan relatif au bien fondé d'un passage anticipé (évaluation psychométrique, bilan scolaire...) ou tout simplement éprouvent des difficultés particulières n'altérant pas la qualité de leurs apprentissages. Il convient de ne pas oublier que, dans la plupart des cas, un

nombre limité d'écopiers est concerné. Par ailleurs, les défauts de performance ne constituent pas la seule problématique à prendre en compte quand on aborde la difficulté scolaire, bien qu'elle soit souvent – mais pas systématiquement – liée aux autres. C'est sans doute pourquoi dans presque tous les dispositifs, mais plus particulièrement en milieu extra-scolaire et auprès des spécialistes en psychologie, on retrouve des élèves obtenant de bons résultats académiques, mais peut-être en souffrance sur d'autres plans, appartenant éventuellement à la sphère privée.

Ainsi, n'en demeure pas moins que la répartition des aides peut sembler peu efficiente dans la mesure où certains élèves sont privés d'aide en dépit de leur appartenance au quartile inférieur. C'est sans doute pourquoi, dans notre échantillon, la distribution, sans être totalement aléatoire, peut sembler confuse. Mais il est vraisemblable qu'elle réponde en fait à d'autres critères que le niveau d'acquisitions...

On retrouve des résultats analogues dans d'autres études. Ainsi, la revue de la littérature nous apprend qu'à l'entrée à l'école élémentaire, les aides proposées ne le sont pas seulement en fonction de critères scolaires. Nous avons donc essayé de déterminer quelles variables pouvaient conduire les élèves à se voir plus fréquemment pris en charge. Nous avons dans un premier temps observé les caractéristiques des élèves avant de considérer leur environnement.

2.2 Les caractéristiques individuelles

L'étude des demandes d'aide nous a conduits à être plus particulièrement sensibles au genre des élèves. Par ailleurs, l'étude des déterminants de la réussite scolaire nous a permis de mettre en évidence le rôle prépondérant de l'origine sociale. Ce sont donc ces variables que nous avons considérées en premier lieu pour expliquer les procédures de recrutement, répondant ainsi aux hypothèses suivantes :

Hyp. 4.2 : La classe socio-professionnelle des parents influence la probabilité qu'ont leurs enfants de bénéficier d'une aide (les élèves d'origine défavorisée sont sur-représentés).

Hyp. 4.4 : Le genre influence la probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves d'origine défavorisée sont sur-représentés).

2.2.1 *L'origine sociale*

L'origine socioprofessionnelle semble contraindre l'orientation vers les dispositifs. Ainsi, si on compare le niveau moyen des élèves, aidés ou non, en fonction de leur indice de milieu social, on constate effectivement des différences, relevées dans le tableau suivant :

Tableau 45 : Scores moyens aux épreuves d'entrée en CII en fonction de l'indice de milieu social (IMS) et de la présence ou l'absence d'aide.

	IMS défavorisé	IMS moyen	IMS favorisé
Pas d'aide	102,4	111,9	113,5
Aide	93,4	98,8	101,9
Différence	9,0	13,1	11,6

N = 605

Mais ces différences ne se font pas dans le sens attendu. On aurait pu faire l'hypothèse que les enseignants comptaient sur les familles mieux placées socialement pour combler certaines lacunes de leurs rejetons. Or, si les écarts ne sont pas toujours significatifs, notamment entre les catégories moyennes et favorisées, ils le sont entre les plus défavorisées et les autres (échantillons indépendants, test T de Student, seuil $\alpha=.05$) ou, à IMS équivalent entre les enfants pris en charge et leurs camarades. Les tendances sont claires : plus les enfants proviennent d'un milieu aisé, mieux ils réussissent, et lorsqu'ils sont aidés, c'est le plus souvent parce que leur niveau scolaire est inférieur. Mais notons malgré tout que le niveau scolaire moyen des enfants non aidés issus des milieux les moins favorisés et ceux de leurs camarades issus de familles favorisées bénéficiant d'une aide ne se différencient pas réellement (il faut accepter l'hypothèse nulle). Les écarts entre ceux pour lesquels un dispositif est ou non mis en place sembleraient légèrement supérieurs dans les catégories plus aisées, que dans celles qui sont plus défavorisées, mais ces différences ne sont à nouveau pas significatives. L'influence de la classe socioprofessionnelle est donc complexe.

On peut poursuivre l'analyse par milieux sociaux en observant la fréquence de proposition d'une aide et ce, en fonction des écarts d'acquisitions. Nous pensons que s'il

existe une différence socialement typée dans la décision de proposer une aide, elle devrait être plus sensible lorsqu'elle concerne des enfants dont les difficultés sont moins marquées et que la décision s'impose de façon moins évidente. Pour cela, nous avons comparé les taux de prise en charge quartile par quartile en nous demandant s'ils variaient en fonction de l'origine familiale et de la situation dans la distribution par performances scolaires. La différence entre catégories devrait être plus importante dans les quartiles médians si cette hypothèse était vérifiée, la question se posant moins pour les plus forts ou les plus faibles.

Tableau 46 : Pourcentage des enfants bénéficiant d'une aide en fonction de l'indice de milieu social (IMS) et de la répartition en quartiles en fonction des scores aux évaluations initiales.

	1^{er} quartile	2^{ème} quartile	3^{ème} quartile	4^{ème} quartile	Total
IMS défavorisé	86,9%	66,7%	54,8%	44,0%	66,8%
IMS moyen	85,7%	72,7%	71,9%	47,7%	67,2%
IMS favorisé	88,9%	72,2%	64,3%	35,3%	54,7%
Total	87,5	68,8%	60,4%	42,1%	64,6%
Écart entre IMS extrêmes	2,0pts	5,5pts	9,5pts	8,7pts	12,1pts

N = 605

Nous constatons qu'au sein des milieux favorisés, les enfants qui semblent en avoir le plus besoin sont plus systématiquement suivis. Inversement, les enfants en réussite sont moins fréquemment pris en charge. Les critères scolaires semblent donc mieux respectés dans ces catégories. Toutefois, les différences sont faibles et non significatives : les élèves issus de ces familles sont largement sous-représentés parmi les enfants du quartile inférieur. Malgré tout, si l'on considère cette tendance, on ne peut valider l'hypothèse, parfois avancée dans la littérature, selon laquelle les professionnels s'en remettraient davantage aux parents des élèves en difficulté lorsque ceux-ci sont issus de milieux favorisés, pour éviter le recours aux dispositifs.

Quoi qu'il en soit, ainsi que nous l'avons imaginé, les écarts sont peu marqués dans le premier quartile où les pourcentages de suivi sont importants. On pourrait ici parler d'un "effet plafond", qui ne laisse guère de place à des variations très nettes. Pour la même raison, il n'est pas non plus surprenant, d'un simple point de vue comptable, que ces variations soient supérieures lorsque les taux de prise en charge baissent, c'est-à-dire dans les quartiles supérieurs.

Mais ces différences ne vont pas toujours dans le sens attendu : les enfants issus des classes favorisées ne sont pas moins suivis, au contraire, lorsque les besoins sont les plus importants. Cette répartition, plus cohérente que dans les autres catégories est elle liée à des représentations différentes des enseignants, plus surpris par de piètres résultats dans les milieux plus aisés ? Plus confiants quant à l'efficacité des aides ou incités à en proposer une ? L'échec scolaire est-il moins acceptable dans les catégories parfois dites "dominantes" ? Est-ce un aléa statistique ? Il faudrait une population plus représentative sur ce point pour répondre à cette question.

Une fois encore, notre conjecture n'est donc pas parfaitement vérifiée. Si, d'une façon générale, les enfants issus des catégories dites populaires sont plus fréquemment suivis, c'est avant tout parce que leurs résultats sont moindres, mais aussi, parce que les services de l'Éducation nationale s'en occupent davantage lorsque cela n'est pas le cas. La place des facteurs familiaux dans la mise en place des mesures de remédiation, peut s'expliquer par le fait que les enseignants, en raison de leurs représentations, expliquent les difficultés scolaires de leurs élèves en mettant en avant ce type de facteur, ce que nous avons souligné dans notre première partie. Ce faisant, ils orientent davantage vers les procédures d'aide, les élèves qu'ils estiment les moins susceptibles d'être aidés dans le contexte extrascolaire, plus indépendamment des performances scolaires dans les milieux plus populaires. Or, ceux-ci sont, de loin, les premiers pourvoyeurs d'aides. On ne retrouve cependant pas cette différence dans les services extérieurs, nous y reviendrons.

Il est également vraisemblable que les parents réagissent différemment en matière de recours aux aides, voire à l'orientation dans les secteurs spécialisés dans la difficulté scolaire. La littérature nous montre que, dans les niveaux supérieurs, les familles les moins favorisées adoptent une attitude d'auto-censure et font des choix moins ambitieux pour leurs enfants. Par exemple, pour Dominique Place et Bruno Vincent (2009), citant Claude Thélot et Louis-André Vallet (2000), "ces différences de stratégies" opérées par les parents dans le texte, mais aussi sans doute par les enseignants, "amplifient les inégalités de réussite scolaire, présentes dès la scolarité primaire. Ceci laisse aussi à penser que les différences de *niveau d'études ne correspondent pas intégralement à des différences de compétences et qu'elles sont plus liées au milieu social d'origine que ces dernières*". Ces processus d'auto-sélection, que la littérature situe à différents moments de la scolarité, qu'il s'agisse du jeu des options en

collège, des choix des filières ou des orientations plus tard dans la scolarité (Landrier et Nakhili, 2010), sont socialement typés. Il serait étonnant que l'on ne retrouve pas de tels comportements à l'œuvre dans le cadre de la gestion de la difficulté scolaire en élémentaire et que les parents ne contournent pas plus fréquemment les mesures d'aide à l'école (maintiens, AP, stages, RASED...). Ceci devrait-être d'autant plus vrai que le besoin de remédiation n'est pas trop flagrant et que l'enfant reste proche du seuil critique de sélection. Ainsi, précise à nouveau Marie Duru-Bellat, "les demandes sont marquées par une auto-sélection inégale selon les milieux sociaux : *quand l'élève est très bon, ou très faible, les vœux des familles sont uniformément ambitieux, ou au contraire modestes ; mais une forte diversité caractérise les vœux des élèves plus moyens, structurée avant tout par l'origine sociale*" (Duru-Bellat, 2004).

2.2.2 Le genre

Nous pouvons maintenant interroger les différences de niveaux moyens entre filles et garçons bénéficiant ou non d'une aide. En reprenant la démarche effectuée en fonction du niveau social, nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 47 : Scores moyens aux épreuves d'entrée en CII en fonction du sexe et de la présence ou l'absence d'aide.

	Filles	Garçons
Pas d'aide	109,4	108,9
Aide	95,9	96,8
Différence	13,5	12,1

N = 605

Cette fois, les variations sont conformes à nos attentes, mais nous ne pouvons pas pour autant valider notre hypothèse 4.4, les différences de genre n'étant pas suffisantes pour que l'on puisse les considérer comme significatives avec une marge d'erreur raisonnable. Le recrutement n'est sexuellement typé qu'auprès des Réseaux.

2.3 Les caractéristiques des écoles

Outre les variations liées aux caractéristiques individuelles, existe-t-il des différences géographiques de recrutement ? Si les élèves sont, dans l'ensemble, massivement pris en charge quel que soit leur profil lorsqu'ils appartiennent au groupe cible, il nous a malgré tout semblé légitime d'interroger l'équité de la répartition selon les sites, pour nous assurer de l'absence de disparités locales dans les modalités de sélection.

3.2.1. Les caractéristiques géographiques

S'interroger sur l'existence de spécificités contextuelles de recrutement revient à se demander si la sélection des élèves éligibles est géographiquement équitable. Le faible pilotage au niveau national, académique ou départemental en la matière, tout comme les disparités concernant le maillage, légitiment de telles interrogations. Nous avons donc formulé les hypothèses suivantes :

Hyp. 5.2 : L'école influence la probabilité de bénéficier d'une aide.

Hyp. 5.3 : La taille de l'école influence la probabilité de bénéficier d'une aide.

Hyp. 5.4 : Le taux de difficulté dans l'école influence la probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves plus faibles sont sur-représentés).

Avant de rechercher dans quelle mesure les particularités de l'environnement scolaire pouvaient accroître la probabilité qu'un enfant bénéficie ou non d'une aide, nous avons tout d'abord examiné les taux de prise en charge dans les différents sites. Nous avons ainsi constaté l'existence d'une certaine variabilité :

Tableau 48 : Probabilités minimum, maximum, moyenne de bénéficier des aides regroupées par familles dans les différentes écoles.

0<P<1	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Taux d'aides extérieures (TxAidExt)	,161	,529	,342	,084
Taux d'aides scolaires (TxAidScol)	,323	,882	,577	,177
Taux d'aides RASED (TxAidRased)	,176	,355	,253	,047

N = 605

Les variations sont plus importantes entre sites pour les aides proposées par l'école. Les enseignants sont alors souvent les seuls décisionnaires. Chaque classe étant menée par un maître différent, il y a donc davantage d'acteurs dont les pratiques sont susceptibles de varier. L'aide la plus fréquente dans ce cadre est l'aide personnalisée. Son caractère systématique, découlant de son inscription dans les volumes horaires, peut avoir des conséquences sur le recrutement des élèves qui y participent. Ainsi, Viviane Bouysse, Ghislaine Desbuissons et Jean Vogler, critiquent-ils, dans le cadre d'un rapport rédigé pour l'inspection générale (Bouysse, Desbuissons, Vogler, 2010) les inégalités de traitements liées à l'uniformité des temps et moyens consacrés - deux heures par semaine pour chaque enseignant quels que soient le niveau et la composition de la classe - conduisant à des situations disparates : selon les écoles, le choix et la ventilation des élèves dans le dispositif, la durée de la prise en charge au cours de l'année scolaire et le nombre d'heure allouées diffèrent fortement, sans corrélation avec le niveau de difficulté. Dans certaines écoles dont le niveau général est plutôt élevé, des élèves connaissant des difficultés légères se verront proposer une aide massive, qui fera défaut à d'autres, scolarisés dans des structures où le taux de difficultés est plus important ou l'effectif plus conséquent. Ceci pourra avoir un impact sur les interventions du RASED, peut-être rendues moins nécessaires lorsqu'une première intervention peut être proposée, dans le cadre de l'AP, par le maître de la classe. L'appartenance à une école devrait moins influencer sur la probabilité de consultation extérieure, sauf si elle est située loin de toute structure, car les écoles étant géographiquement proches les unes des autres, plusieurs dépendent des mêmes services extérieurs et des mêmes RASED. De même, psychologues scolaires et enseignants spécialisés se déplacent dans les différents sites et appliquent théoriquement les mêmes règles d'indications sur l'ensemble de leur secteur, même si ce sont les enseignants

qui leur adressent des demandes. En les introduisant comme variables muettes dans un modèle de régression logistique, on constate que l'appartenance à certaines écoles constitue un facteur explicatif de la probabilité d'être recruté dans un dispositif d'aide. Mais on pourrait alors penser que les différences observées dépendent davantage de la densité des difficultés que de l'appartenance à une école ou à un groupe. Ce sont d'ailleurs les taux de prise en charge RASED qui varient le moins géographiquement parmi les trois familles de mesures considérées.

3.2.2. Les caractéristiques des sites

Après avoir constaté que l'appartenance à certaines écoles modifie significativement la probabilité d'accès à un dispositif, nous avons cherché à dresser un portrait des établissements dans lesquels on se voit plus ou moins soutenu. Reprenant les variables descriptives des écoles, nous avons donc recherché celles qui constituent un facteur explicatif des différences. Ce travail s'est donc fait non plus au niveau individuel mais à celui des sites, les VD étant constituées des taux de prises de charge. Nous avons reproduit l'expérience pour les trois familles de mesures. Encore une fois, nous n'avons pu mener le même travail dans les classes, leur composition ayant varié au cours de la scolarité des élèves.

MODELE 27(a) : $AideScol = f(TxDiffEcole ; TailMoyClas ; PropFille ; MoyenneEcole ; NbNivMoy ; TxMaintiens)$

MODELE 27(b) : $AideRASED = f(TxDiffEcole ; TailMoyClas ; PropFille ; MoyenneEcole ; NbNivMoy ; TxMaintiens)$

MODELE 27(c) : $AideExt = f(TxDiffEcole ; TailMoyClas ; PropFille ; MoyenneEcole ; NbNivMoy ; TxMaintiens)$

Tableau 49 : Impact des caractéristiques des écoles sur les taux moyens de prises en charge dans les différents dispositifs d'aide.

Variables (Modèle 27)	Modèle a		Modèle b		Modèle c	
	Coefficient (B)	Signification	B	Signification	B	Signification
Taux de difficulté (TxDiffEcole)	,373	,539	-,137	,387	-,093	,670
Taille moyenne des classes (TailClas)	-,022	,193	-,002	,719	,000	,995
Proportion de filles (PropFille)	,000	,963	,000	,728	,000	,783
Résultats scolaires moyens (MoyenneClass)	-,021	,972	-,033	,834	-,243	,270
Nombre de niveaux (NbNiv)	-,071	,301	-,007	,670	,006	,819
Taux de maintiens (TxMaintiens)	,254	,739	,181	,365	,770	,010

N = 605

a. Variable dépendante : TxAidcol

b. Variable dépendante : TxAidRased

c. Variable dépendante : TxAidExt

En moyenne, le nombre global de mesures d'aide augmente en même temps que celui des maintiens, des difficultés, et que le taux d'encadrement. Il est inversement proportionnel aux résultats moyens ou au taux de féminisation. Ainsi, quand un élève fréquente un milieu dont les caractéristiques sont propices à davantage d'interventions, il connaît une moins forte probabilité de se voir lui-même aidé. Mais il ne s'agit que de moyennes. Introduites comme variables explicatives dans les modèles, ces attributs ne sont pas significativement explicatifs des différences de taux entre écoles. L'échantillon est trop restreint et il existe sans doute une certaine colinéarité des variables. Il faut aussi préciser que l'étendue des distributions est peu importante. Les différences observées sont sans doute insuffisamment marquées pour générer des écarts. La taille de l'effectif, la proportion de filles, le nombre de niveaux, d'élèves en difficulté ou les moyennes se distinguent peu entre sites. Seul le taux de maintien accroît significativement le recours aux aides extérieures ce qui est congruent avec le résultat d'autres études (Piquée et Viriot-Goedel, 2016). Les différences constatées dans les taux de recrutement proviennent sans doute davantage de pratiques individuelles des maîtres, ou de

l'accumulation concourante de caractéristiques dont l'effet converge, à moins qu'elles n'émanent de facteurs non pris en compte dans le modèle : isolement des communes, effectifs des structures d'aide... Pour mieux étudier et caractériser les différences géographiques relevées, il faudrait constituer un échantillon d'écoles suffisamment important et se différenciant davantage. Il n'en reste pas moins étonnant que les taux de prise en charge et de difficultés ne soient pas davantage covariants. Tout se passe comme si, quelle que soit la configuration de la classe, un nombre moyen minimum de demandes était rédigé. Cette explication est d'ailleurs proposée par Bonnard et al., qui font les mêmes constatations et évoquent l'"effet posthumus" de M. Crahay comme piste explicative (Bonnard, Giret et Sauvageot, 2017, p. 7-8).

Ces mêmes auteurs proposent également d'autres facteurs expliquant les décisions de recrutement par les RASED à l'entrée à l'école élémentaire. Voyons s'ils expliquent aussi la ventilation dans les différents dispositifs d'aide auprès de notre population.

3.2.3. Les autres variables explicatives

A l'aide de régressions logistiques, nous avons donc recherché les variables influençant significativement les décisions en nous appuyant sur les résultats de la plus récente recherche sur le sujet, l'étude produite par Bonnard et al. en 2017. Reprenons leurs propos :

"Les caractéristiques socio-démographiques des élèves semblent bien jouer significativement sur la sélection en Rased. Toutes choses égales par ailleurs, une fille aura moins de chances *de bénéficier de l'aide du Rased qu'un garçon. De même, la PCS du chef de famille structure largement l'accès au Rased au bénéfice des enfants issus des milieux les moins favorisés. Par ailleurs, la scolarité de l'élève est déterminante pour accéder au Rased. Le fait d'avoir redoublé en maternelle accroît la probabilité d'intégrer le Rased. Les enseignants semblent également s'appuyer sur le niveau scolaire et le comportement de leurs élèves puisqu'ils ont une probabilité plus importante de sélectionner ceux qui appartiennent aux groupes les plus en difficulté*". (Bonnard, Giret et Sauvageot, 2017, p. 7)

Les auteurs observent également un effet significatif des caractéristiques de la classe sur la sélection en Rased. Il apparaît que les élèves ont des chances plus faibles d'y accéder lorsque la classe comporte beaucoup d'élèves. Nous avons regroupé ces variables dans le tableau suivant en leur ajoutant les facteurs psycho-affectifs, sans doute représentatifs du

comportement face aux activités scolaires et avons appliqué la méthode d'investigation aux différentes formes d'aide, mais en considérant cette fois l'ensemble des dispositifs :

Tableau 50 : Significativité et sens des relations entre les déterminants et les aides.

	Aides scolaires	Maintien	RASED	Aide extérieure
Mois de naissance	Positif quand l'enfant est jeune (*)	Positif quand l'enfant est jeune (*)	Positif quand l'enfant est jeune (***)	(ns)
Sexe	(ns)	(ns)	Positif pour les garçons (*)	(ns)
Milieu social (défavorisé)	Positif quand l'enfant est issu d'un milieu moins favorisé (**)	Positif quand l'enfant est issu d'un milieu moins favorisé (**)	Positif quand l'enfant est issu d'un milieu moins favorisé (**)	(ns)
Résultats (évaluation initiale)	Positif quand l'enfant obtient des résultats faibles (***)	Positif quand l'enfant obtient des résultats faibles (***)	Positif quand l'enfant obtient des résultats faibles (***)	Positif quand l'enfant obtient des résultats faibles (***)
IndicEstimSoi	(ns)	(ns)	(ns)	(ns)
Motivation	(ns)	(ns)	(ns)	(ns)
Attention	(ns)	(ns)	Négatif pour les enfants attentifs (*)	(ns)
Bien être à l'école	(ns)	(ns)	Négatif pour les enfants bien à l'école (***)	Négatif pour les enfants bien à l'école (*)
Taille de la classe	Négatif quand l'effectif augmente (**)	(ns)	(ns)	(ns)

- *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1
- Le sens de la relation est positif quand l'élève a une plus forte probabilité de connaître une des mesures de remédiation.
- Nous n'avons pas inclus dans cette étude la variable redoublement puisqu'il s'agit d'une des variables étudiées et qu'il nous était difficile d'établir son antériorité par rapport aux autres dispositifs. Dans les autres cas, elle est liée à une hausse significative de la possibilité de bénéficier d'une aide scolaire (**), d'une aide RASED (***) , ou d'une aide extérieure (***) .

Taille de la classe exceptée, la relation étant de même nature mais non significative, on retrouve dans notre étude des résultats similaires pour ce qui concerne les réseaux. Les variables explicatives sont également valables, influence du genre mise à part, pour des aides proposées dans le cadre de l'école par les enseignants, mais pas pour les aides extérieures.

Au regard de ce tableau, on peut penser que les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires traitent des problématiques plus larges que leurs partenaires, ou, selon le point de vue que l'on adopte, qu'ils s'éparpillent davantage. Ils se situent à l'interface des aides scolaires et extra scolaires. Les premières sont peu proposées en direction des difficultés psychoaffectives des enfants, qui relèvent moins des compétences des enseignants, mais sont davantage liées à l'âge et aux caractéristiques sociodémographiques, ignorées par les dispositifs extérieurs. Curieusement, les critères propres à l'école (bien être et résultats) sont les plus utilisés dans les prises en charge extrascolaires alors qu'il nous semble que c'est pour celles-ci que les enseignants ont le moins leur mot à dire. Ceci est sans doute dû au fait qu'ils sont souvent à l'origine des consultations. Peut-être aussi ces difficultés coïncident-elles avec les problématiques personnelles ou familiales. Les réseaux sont les seuls auprès desquels les problèmes d'attitude devant les activités scolaires (attention, concentration) constituent une variable impactant significativement l'éligibilité.

Enfin, alors que nous avons vu précédemment que pulsions épistémophiliques et attention étaient largement présentes dans les doléances des enseignants, leur rôle est ici beaucoup plus marginal, quelle que soit la démarche entreprise. Il est probable que le fait que les perceptions de l'enfant par lui-même et par les adultes diffèrent en soit la cause. En effet, cette fois, ce sont à travers les réponses des élèves au questionnaire que sont obtenus les indices. Or, lorsque l'on met les deux sources d'information en perspective, on s'aperçoit que les représentations des enseignants et celles de leurs élèves varient souvent. Faut-il considérer que les réponses des enfants sont plus fiables parce qu'elles les concernent ou faut-il accorder davantage de crédit à celles des enseignants, que l'on peut penser plus objectives et construites à l'aune d'une meilleure connaissance des attentes de l'école ?

Remarquons malgré tout qu'une autre lecture peut être proposée, considérant que ces différentes caractéristiques ne sont pas des variables explicatives mais simplement concomitantes, corrélées aux résultats scolaires, et qu'elles ne constituent pas le critère premier des choix de recrutement.

Si l'on postule que d'autres critères que les résultats scolaires puissent entrer en ligne de compte, il devient difficile de définir un protocole de recrutement qui serait systématiquement mis en œuvre pour déterminer les besoins et sélectionner les enfants qu'il convient de soutenir dans leur scolarité. La nature des difficultés est multiple et il faudrait

tenir compte de bien des critères, les hiérarchiser et proposer des arbitrages en fonction de leur ampleur et de leur enchevêtrement. Parmi eux, la réussite n'est qu'une affaire de normes, et la distribution normalisée d'une population en fonction de ce seul indicateur ne doit pas permettre de considérer que tous les sujets situés en son quart inférieur sont en difficulté. La sélection s'opère aussi en fonction des autres caractéristiques. Il n'en demeure pas moins légitime de considérer le problème dans l'autre sens et de questionner l'efficacité du protocole en s'assurant que, outre les enfants porteurs d'autres problématiques, les écoliers dont le niveau d'acquisition pose vraiment problème bénéficient de mesures d'aides.

3.2.4. Une couverture malgré tout satisfaisante des élèves en difficulté ?

Pour vérifier que les processus de sélection ne laissent pas de côté des élèves éprouvant manifestement un besoin d'étayage, nous avons recensé les enfants ayant obtenu un score parmi les plus faibles dans l'une ou l'autre des disciplines évaluées. Nous avons aussi tenu compte de leur ressenti concernant la difficulté. Nous avons ensuite recherché, si ces élèves, étaient systématiquement pris en charge (sous-hypothèse 5.5).

Pour cela, nous avons repris l'indice de difficulté calculé plus avant, ainsi que les déclarations des principaux intéressés en la matière. Il leur était en effet demandé dans le questionnaire s'ils se considéraient en grande difficulté et estimaient avoir besoin d'aide. Nous avons examiné la répartition des aides à la lumière de ces deux critères, résumée dans le tableau suivant :

Tableau 51 : Répartition des mesures d'aides en fonction des difficultés et des demandes des élèves.

Élèves en difficulté	Oui		Non		Total
	Oui	Non	Oui	Non	
Besoins d'aide exprimés par les enfants					
A bénéficié d'une aide	4,8%	8,4%	33,7%	18,0%	65,0%
N'a bénéficié d'aucune aide	0,8%	0,2%	23,1%	10,9%	35,0%
Totaux	5,6%	8,6%	56,9%	28,9	100%
	14,2		85,8		

N = 605

On remarque tout d'abord que, parmi les élèves les plus faibles, la majorité ne manifeste aucun besoin d'étayage. Curieusement, les "demandeurs" sont proportionnellement plus nombreux parmi les élèves moins en difficulté. Ces derniers voient d'ailleurs majoritairement leur demande entendue. Mais, visiblement, une certaine résistance existe chez les enfants en queue de distribution, quant à l'expression de leurs besoins. Des différences de représentations de l'action des différents intervenants peuvent aussi expliquer cette frilosité. Pour les uns, obtenir une intervention, c'est peut-être se voir confirmé dans son statut, quotidiennement éprouvé, d'enfant "dysfonctionnant", tandis que pour les autres, ce serait davantage vécu comme un processus naturel leur permettant de dépasser une étape complexe d'un processus d'apprentissage. Ceci renverrait donc à une stéréotypisation¹³⁸ livrant des conceptions différentes de la difficulté et des attributs antécédents. Vécue comme un état représentatif de leur personne provoquant à ce titre des réactions de défense psychologique chez les uns connaissant l'échec scolaire, elle ne serait considérée que comme une phase dans l'assimilation des connaissances et savoir faire chez les autres, confrontés plus occasionnellement à la difficulté.

Ceci dit, un pourcentage non nul regroupe des enfants qui sont en difficulté selon nos critères, mais ne bénéficient d'aucune prise en charge, alors qu'ils en ressentent la nécessité. Ce pourcentage reste malgré tout très faible. Comme, de part sa construction, il distingue les élèves connaissant ou non des difficultés d'apprentissage, même si elles sont masquées par une moyenne correcte, cet indice s'avère être plus significatif que les moyennes aux évaluations pour expliquer la distribution des aides.

¹³⁸ Voir par exemple, sur ce sujet, Desombre et al. (2008).

2.4 Des différences de recrutement selon le dispositif

Les différentes formes d'aide se différencient par le domaine d'action des prestataires, le cadre de travail... Elles sont proposées plus ou moins automatiquement aux enfants dans le cadre de l'école et du RASED alors qu'elles supposent une démarche volontaire des parents quand elles sont extra-scolaires. Il est donc probable que la seule problématique des apprentissages soit insuffisante pour expliquer les différences de recrutement des élèves.

2.4.1. Des différences relatives aux prestataires

Bien que nous ayons constaté précédemment que, quelle que soit l'action engagée, le niveau scolaire des enfants constituait généralement un critère d'éligibilité, il n'en demeure pas moins qu'il impacte différemment chacun des dispositifs. Puisque la difficulté est constatée dans le cadre scolaire et que celui-ci possède ses propres ressources pour combattre ce phénomène, on pourrait penser que moins l'aide entretient des rapports de proximité avec la classe, plus les difficultés sont importantes. Ceci nous a conduits à formuler l'hypothèse suivante :

Hypothèse 6 : Les caractéristiques des dispositifs d'aide (scolaire, spécialisé en milieu scolaire ou extrascolaire) exercent un effet sur la probabilité de bénéficier d'une aide (plus les dispositifs s'éloignent de l'école, plus les élèves recrutés sont en difficulté).

Pour finir d'observer le fonctionnement de l'offre en matière de lutte contre l'échec scolaire, nous avons donc observé le niveau initial des élèves en fonction du dispositif fréquenté et comparé les moyennes. Tous les écarts sont significatifs.

Mais une fois encore, nous avons été surpris par les résultats présentés dans le tableau ci-dessous et qui battent partiellement en brèche nos conjectures :

Tableau 52 : Scores moyens aux épreuves initiales en fonction du type d'aide proposée.

	Moyenne	Écart-type	Significativité de l'écart à la moyenne (100)
Aide de l'école	95,8	1,45	<0,001 (***)
Maintien	82,4	1,27	<0,001 (***)
Aide RASED	86,6	1,21	<0,001 (***)
Aide extérieure	93,8	1,47	<0,001 (***)
MDPH	79,8	0,91	<0,001 (***)

VD : niveau initial

En effet, le RASED intervient bien auprès d'élèves éprouvant davantage de difficultés que ceux qui sont simplement suivis par leurs enseignants. En revanche, les aides extérieures concernent un public beaucoup plus large dont niveau global s'écarte moins de la moyenne. L'indice de dispersion est également plus important, synonyme d'une hétérogénéité supérieure. Les différences avec le score moyen s'approchent d'un écart type pour ce qui concerne les aides spécialisées des réseaux contre près de deux fois moins pour les aides extérieures.

Nous pensons bien rencontrer une hiérarchisation dans les aides proposées puisque, si l'on en croit les instructions officielles, l'aide relève tout d'abord du maître de la classe, puis du cycle. En cas de difficultés plus importantes, l'enseignant va recourir aux moyens à sa disposition : individualisation des apprentissages dans le cadre d'un PPRE, AP/APC, stages de remise à niveau.

Lorsque les problèmes persistent, il peut solliciter l'aide des membres du RASED. Ceux-ci procèdent à une évaluation de la situation dans le but d'élaborer un plan d'action spécifique, proposer une aide directe, voire conseiller une aide extérieure à l'école - CAMSP, CMPP, CMP, secteur libéral.

En cas de nécessité, un maintien peut être proposé, mais un projet (généralement un PPRE) doit être mis en place pour accompagner toute mesure d'allongement de la durée de fréquentation d'un cycle. Un dossier en direction de la MDPH peut aussi être constitué en vue d'autres interventions ou d'une orientation.

Ainsi, même si ces différentes étapes ne sont pas systématiquement respectées, nous pouvons malgré tout penser que l'ampleur des difficultés rencontrées conditionne le recours aux dispositifs et qu'elle est d'autant plus importante que les aides proposées le sont dans le cadre de dispositifs lourds et externalisés. Nous constatons bien que les enfants maintenus semblent davantage en difficulté que ceux simplement suivis par les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires ou a fortiori pris en charge par les maîtres des classes. En théorie, les redoublements n'adviennent en effet qu'en cas d'échec des aides scolaires et spécialisées et concernent donc des élèves plus faibles.

De la même façon, les scores des enfants ayant fait l'objet d'un dossier MDPH sont encore inférieurs, et semblent plus homogènes. Là encore, on peut supposer que la saisine de la MDPH intervient en dernier recours.

Les RASED sont des structures impactées par les conséquences des différentes politiques en matière d'éducation. La suppression d'une partie conséquente des postes de psychologues scolaires et surtout d'enseignants spécialisés, la sédentarisation de certains d'entre eux, la réduction drastique des départs en formation qui se conjugue avec les départs en retraites, ont encore davantage accru les difficultés à constituer un maillage conséquent du territoire. Dans notre échantillon, ils étaient chargés de secteurs d'intervention comprenant selon les cas plus de 1400 jusqu'à environ 2000 élèves. Rappelons que lors de leur création, les GAPP devaient couvrir un secteur d'environ 800 enfants. De plus, une fois transformés en RASED, ces dispositifs devaient regrouper un psychologue scolaire, un enseignant spécialisé dans les aides à dominante pédagogique, et un enseignant spécialisé dans les aides à dominante rééducative. Or, dans notre étude, une seule antenne était "complète", les rééducateurs notamment faisant souvent défaut. Parallèlement, leurs missions ont lentement évolué. Une partie est désormais dévolue à l'aide personnalisée puis aux activités pédagogiques complémentaires, l'accent étant mis sur la personnalisation à travers les PPRE. La difficulté dite "légère" ou non encore réellement installée, a plus ou moins disparu de leur champ d'intervention. Les termes faisant référence à la prévention se font plus rares dans les textes officiels. Petit à petit, leurs interventions concernent davantage la grande difficulté scolaire, comme le montrent les faibles résultats des élèves qu'ils prennent en charge.

Le seul résultat qui ne concorde pas avec ces explications provient de l'évaluation des enfants suivis dans un cadre extérieur. Leur moyenne, supérieure, assortie d'une plus grande dispersion, peut pourtant s'expliquer. La fréquentation des dispositifs extra-scolaires se fait à

l'initiative des parents, même si elle a pu être conseillée par l'école. Le lien avec les résultats est donc d'autant plus distant, que les difficultés rencontrées dans la famille ne sont pas toujours en rapport avec la scolarité. Les interventions peuvent être fort différentes et donc répondre à des problématiques variées plus ou moins corrélées avec le niveau d'acquisition, comme le laisse penser la plus grande hétérogénéité constatée au cours des évaluations.

2.4.2. Une analyse plus fine par forme d'aide

Pour tenter de mieux comprendre ces résultats, les affiner et expliquer les scores plus flatteurs obtenus par les élèves fréquentant les structures extérieures, nous avons tenté de les affiner en considérant avec davantage de précision les dispositifs mis en place avant de proposer quelques pistes explicatives. Nous avons ainsi distingué :

- les trois types d'interventions du réseau ("E", "G" et psychologiques),
- deux aides dans le cadre libéral (rééducations dites fonctionnelles comme l'orthophonie ou l'ergothérapie et aides à dominante psychologique),
- les prises en charge proposées par une structure extérieure (CMP, CMPP, etc.),
- les aides sociales,
- les aides dépendant de la MDPH.

Tableau 53 : Scores moyens aux épreuves initiales en fonction du type d'aide proposée.

	Moyenne	Écart-type	Significativité de l'écart à la moyenne (100)
Aide de l'école	95,8	1,45	<0,001 (***)
Maintien	82,4	1,27	<0,001 (***)
Aide RASED E	83,5	1,17	<0,001 (***)
Aide RASED G	85,8	1,03	<0,001 (***)
Aide RASED psychologique	84,6	1,20	<0,001 (***)
Rééducation libérale fonctionnelle	84,4	0,95	<0,001 (***)
Aide libérale psychologique	94,6	1,64	0,012 (**)
Structure médico-sociale	88,8	1,15	<0,001 (***)
MDPH	79,7	0,91	<0,001 (***)
Aide sociale	90,4	0,67	0,151 (ns)
Population (N = 605)	100,0	15,0	VD : niveau initial

Nous constatons, comme nous l'avions imaginé, que les moyennes enregistrées auprès des élèves bénéficiant d'aides extérieures recouvrent plusieurs réalités. Les enfants suivis en psychologie par le secteur libéral sont un peu moins en difficulté sur le plan scolaire. Les différences enregistrées sont moindres et moins significatives. Inversement, les écarts constatés sont plus nets lorsqu'il s'agit d'une rééducation (orthophonie, ergothérapie, etc.) ou surtout de la fréquentation d'une structure médico-sociale.

Revenons à notre hypothèse 6. Certes, les élèves aidés dans le cadre scolaire semblent moins en difficulté, que ceux, à l'autre extrémité de l'échelle, pour lesquels une saisine de la MDPH a été effectuée. Nous ne pourrions pourtant pas pleinement la valider puisque nous n'observons pas une relation systématique ni de continuum entre l'ampleur des difficultés et l'éloignement des dispositifs par rapport à l'école. Outre l'exception préalablement décrite des prises en charge psychologiques en milieu libéral, nous constatons aussi que les difficultés des enfants auxquels est proposée une rééducation dite "fonctionnelle" ou une fréquentation

des structures médico-sociales sont importantes, mais pas plus que celles des élèves suivis par le RASED. Enfin, les différentes indications proposées dans ce dernier cas ne correspondent pas à des différences marquées de réussite.

Nos hypothèses explicatives semblent donc se confirmer. Le secteur social, comme nous l'avons mentionné, n'a pas directement pour objet la prise en charge de l'échec à l'école. Bien que la problématique des familles concernées soit souvent liée à des différences de réussite, ce n'est pas dans ces dispositifs que le score moyen est le plus faible, mais auprès des enfants bénéficiant de l'intervention de la MDPH. Le handicap semble fortement lié à la difficulté scolaire. Il convient à ce propos de remarquer qu'en outre, sont de fait exclus de l'échantillon tous les élèves orientés en cours des cycles un et deux. Dans le premier degré, les structures d'accueil des enfants qui quittent leur école de référence pour suivre un enseignement adapté ou spécialisé dépendent toutes d'une décision judiciaire ou de la CDAPH. Ainsi, les écoliers partis en CLIS/ULIS-école, en IME ou en ITEP seront souvent passés par les aides scolaires, parfois par les structures extérieures et presque systématiquement par le RASED. Un dossier aura été constitué auprès la MDPH. Sans cela, les différences de résultats moyens auraient été plus importantes encore.

2.4.3. Le cas particulier du secteur libéral : une question de coût ?

Il est possible que les différences de ressources impactent le recours aux structures ou professionnels lorsque de telles mesures ont une implication financière. Nous avons donc imaginé l'existence d'un lien entre recrutement des élèves par les dispositifs d'aide et origine sociale. Il s'agissait de l'hypothèse suivante :

Hyp. 4.2 : La classe socio-professionnelle des parents influence la probabilité qu'ont leurs enfants de bénéficier d'une aide (les élèves d'origine défavorisée sont sur-représentés).

Si ce sont les critères financiers qui influencent la fréquentation des dispositifs d'aide, toutes choses égales par ailleurs, les enfants issus des milieux plus défavorisés devraient moins souvent connaître une aide onéreuse, donc ne dépendant pas de l'Éducation nationale. Ceci tiendrait en partie au processus d'auto-sélection des familles mieux placées dans la hiérarchie sociale ainsi qu'à une propension plus large à prendre elles-mêmes en charge le

suivi scolaire de leur descendance (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, p. 199-200). Nous avons vu que ce n'est pas toujours le cas dans notre échantillon. On a en revanche constaté que les parents de milieu plus modeste font moins souvent une démarche en direction du milieu libéral. Ceci confirme notre idée première, celle qu'une des explications possibles serait cette fois d'ordre économique. Pour la tester, nous avons comparé, en contrôlant le niveau scolaire à l'aide d'une analyse de régression logistique, l'impact du milieu social sur les démarches vers le secteur libéral, payantes quoique parfois en partie prises en charge par la sécurité sociale, et celles effectuées en direction des autres structures extrascolaires, entièrement gratuites.

Nous avons également distingué les consultations vers les psychologues et psychiatres d'un côté et les rééducations fonctionnelles de l'autre (ergothérapie, orthophonie...). Notre conjecture s'en trouve vérifiée, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 54 : Effet d'un niveau social défavorisé sur la fréquence de consultations en milieu libéral ou non avec contrôle du niveau scolaire.

Type d'aides en secteur libéral :	Psychologique ou assimilée	Rééducation fonctionnelle	Structures extérieures hors secteur libéral
Coefficient (B)	-0,943	-1,734	0,689
Significativité	0,016 (**)	0,027 (**)	ns

**p <0,05

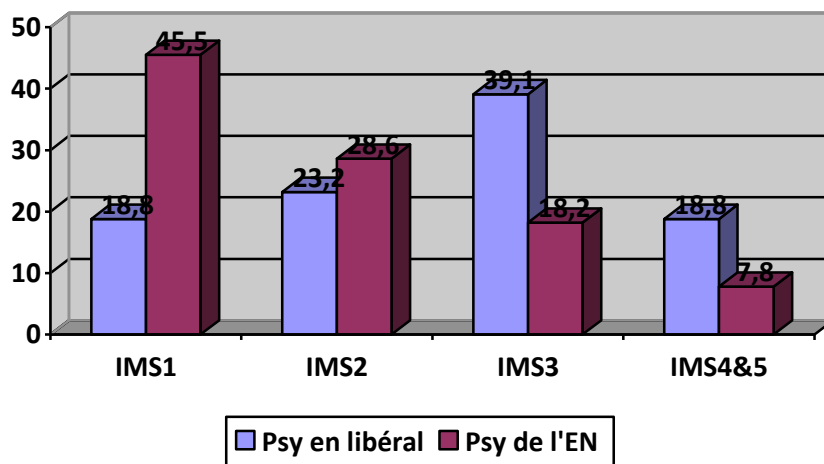
La part prise par le secteur libéral est plus rare dans les milieux moins favorisés. Nous nous demandions précédemment si la difficulté scolaire n'était pas en mal d'acceptation dans les milieux plus aisés. En fait, cette réaction ne concerne pas seulement les familles mais aussi les professionnels. En effet, nous voyons, grâce à cette nouvelle analyse, que les parents de milieux plus favorisés "complètent", les taux de prises en charge des structures institutionnelles par le recours au secteur libéral.

Ainsi, conformément à nos conjectures, les familles moins favorisées hésitent davantage à proposer une rééducation fonctionnelle ou un travail d'ordre psychologique. Est-ce pour des questions financières ? De disponibilité des parents ? De représentations sur des aides et de leur intérêt ? Pour cela, il est intéressant d'observer une aide de même nature, proposée en deux lieux différents.

2.4.4. Les aides psychologiques : l'influence du milieu social

Nous avons vu ci-dessus que les enfants rencontrant un professionnel formé en psychologie dans ou hors du milieu scolaire se différenciaient largement sur le plan des résultats scolaires. Il est étonnant de constater que cet écart, statistiquement significatif, s'élève à 10 points. Il est possible que le milieu social soit une variable explicative de cette différence. Les milieux les plus modestes sont en effet sur-représentés auprès des psychologues de l'Éducation nationale et sous représentés en libéral, comme nous le montre le schéma présenté ci-dessous.

Histogramme 11 : Comparaison en fonction de l'indice de milieu social (IMS), des pourcentages d'élèves bénéficiant d'une aide psychologique dans le cadre de l'école ou en milieu libéral.



Ceci semblerait plaider en faveur de l'explication économique avancée précédemment plutôt que celle formulée en termes de différences de représentations de la psychologie selon les catégories socio-professionnelles. Notons que ces professionnels sont appelés à donner un avis quand les problématiques ont une incidence sur les parcours scolaires. En cas d'orientation comme de passage anticipé, ils seront donc sollicités même si leurs collègues participent parfois aussi à la constitution des dossiers. Mais certains enfants, plutôt semble-t-il dans le cadre extra-scolaire, viendront aussi consulter pour des problématiques sans lien direct avec la scolarité, donc impactant moins fortement les résultats aux évaluations.

2.5 Les critères justifiant le cumul des aides

Après s'être demandé si certains élèves en difficulté étaient laissés pour compte, une autre question se pose, dans une situation de pénurie des moyens : celle des prises en charge multiples. Il convient donc d'en observer les règles et les caractéristiques auprès des sujets de notre échantillon.

Nous l'avons vu lors de l'étude des demandes d'aide, la majorité des enfants "aidés" cumule la fréquentation de plusieurs dispositifs. Cela semble cohérent dans le cadre des RASED. En effet, le propre d'une organisation réticulaire est de proposer un travail en partenariat et cette tâche fait partie du référentiel de compétences de ses membres. Ainsi, l'organisation globale du projet de l'élève, le conseil d'une consultation auprès des professionnels qualifiés, comme la coordination des actions, font partie des missions des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires. En revanche, nous n'étions pas certains de retrouver systématiquement ce phénomène dans tous les cadres d'intervention. A la lumière des instructions officielles et des conclusions formulées à la suite de notre état de l'art, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

Hypothèse 7 : Le cumul des aides dépend des caractéristiques du parcours antérieur des élèves.

Hyp. 7.1 : Le cumul des aides dépend de la présence d'aides spécialisées déjà engagées en amont (les élèves en ayant bénéficié sont sur-représentés).

Hyp. 7.2 : Le cumul des aides est un complément des dispositifs proposés par les maîtres de la classe ou de l'école.

Hyp. 7.3 : Le cumul des aides dépend du niveau de difficulté des élèves (les élèves les plus en difficulté sont sur-représentés).

Hyp. 7.4 : Le cumul des aides dépend des niveaux au cours desquels les aides mises en place antérieurement dans la scolarité ont été proposées (les élèves déjà aidés en début de scolarité (cycle 1 et 2) sont sur-représentés).

2.5.1. Modalités de l'articulation des propositions d'aide

Les relations existant entre les taux de prise en charge dans les différentes modalités ont été analysées à l'aide de calculs de corrélations (Pearson). Elles sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 55 : Corrélations de Pearson existant pour chaque classe entre les taux de prise en charge dans le cadre de l'école, dans celui du RASED ou dans un cadre extrascolaire.

Aide scolaire / Aide RASED	Aide scolaire / Aide extérieure	Aide RASED / aide extérieure
Positive mais non significative	Positive et significative (.695, **)	Négative mais non significative

**p <0,05

Nous nous attendions à trouver des corrélations positives. Les aides sont en principe proposées aux enfants en difficulté. Dès lors, un enfant bénéficiant d'un suivi devrait donc connaître une probabilité plus importante d'en bénéficier d'un second, à moins que le premier ne soit suffisamment efficace pour que l'enfant change de statut.

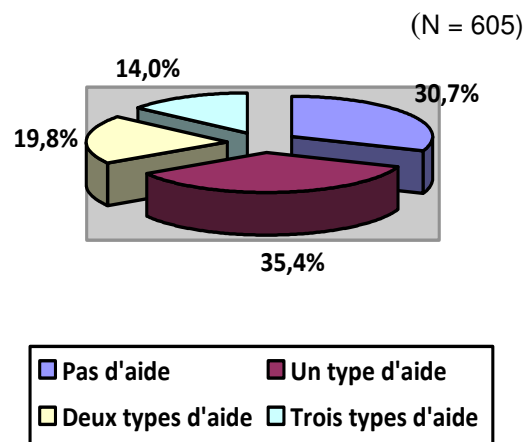
Les prises en charge par les enseignants de la classe ou de l'école sont les plus répandues et conditionnent les interventions des membres des RASED, car le réseau ne doit intervenir qu'en complément ou en seconde intention. Pour qu'il existe un projet spécialisé, il faut que le maître ait élaboré un PPRE. Mais inversement, la non-disponibilité du réseau l'incitera également à proposer un soutien en classe. Ainsi, l'absence de relation apparente entre taux de prise en charge par les enseignants de l'école et ceux du RASED est difficile à interpréter.

Les aides extérieures, plus autonomes ne sont guère sensibles à ce phénomène. Plus les enfants sont suivis en classe, plus ils ont de chances de l'être en dehors de l'école. Dans bien des cas, l'école est un facteur d'alerte qui conduit les enseignants à conseiller, ou les parents à entreprendre, un suivi dans le secteur libéral ou auprès d'une structure médico-sociale. Mais cela signifie aussi que les maîtres ne s'en remettent pas uniquement à leurs partenaires pour faire évoluer la situation et proposent aussi des mesures d'aide dans leur cadre quotidien.

Pourtant, c'est une des fonctions des membres des réseaux que d'orienter les parents des enfants en difficulté vers les structures adéquates. Cela aurait pu conduire à l'existence d'une corrélation entre ces deux formes d'aides. Mais il est aussi possible que, inversement, lorsqu'un élève en difficulté bénéficie déjà d'un suivi extérieur, ils s'en remettent parfois aux compétences des intervenants extra-scolaires pour faire évoluer la situation et vice versa. Dans un contexte de restriction budgétaire, chacune des deux instances peut donner la priorité aux enfants non suivis par ailleurs ce qui expliquerait la corrélation négative si elle était significative. Ainsi, il est vraisemblable que les deux processus s'opposent et que les relations ne sont pas assez systématiques ni le nombre d'observations (il ne s'agit plus ici d'élèves mais d'unités d'interventions) suffisants pour que nous atteignons les seuils de significativité.

Le schéma de répartition ci-après et le tableau qui s'en suit et en précise le détail nous permettent de mieux caractériser la fréquentation concomitante de plusieurs dispositifs :

Graphique 3 : Schéma de répartition, des pourcentages d'élèves par nombre d'aides reçues.



Si le recours à un seul dispositif est plus fréquent, dans un nombre presque équivalent de cas (33,8%), différentes aides sont additionnées. Ces constatations rejoignent celles des études menées sur le CP par Piquée et Viriot-Goeldel (2016) ou Goigoux (2016). Si la proportion totale d'élèves aidés est supérieure dans notre échantillon puisque nous considérons ici l'ensemble de la scolarité et davantage de dispositifs, la répartition en fonction du nombre de dispositifs fréquentés est semblable à celles des autres recherches.

Ainsi, Piquée et Viriot-Goeldel précisent que les interventions n'impliquant qu'un dispositif sont les plus nombreuses (17% de l'ensemble des élèves). Les doubles prises en charge sont également fréquentes (11%), davantage que les triples (5%). Les associations les

plus souvent rencontrées sont respectivement APC et RASED, le cumul des trois aides, puis la cohabitation orthophonie/APC. Observons si notre réparation rejoint ces constatations.

Tableau 56 : Répartition détaillée, des élèves en fonction de la nature et du nombre d'aides reçues.

Aide scolaire				Aide scolaire			
RASED		RASED		RASED		RASED	
Aide ext.	Aide ext.	Aide ext.	Aide ext.	Aide ext.	Aide ext.	Aide ext.	Aide ext.
14,0%	7,8%	11,2%	24,6%	0,8%	2,6%	8,1%	30,7%

N = 605

Lecture : les couleurs correspondent à la légende du schéma précédent.

Les aides sont barrées lorsqu'elles n'ont pas été proposées.

Par exemple, 24,6% des élèves de l'échantillon n'ont bénéficié "que" d'une aide scolaire sans RASED (~~RASED~~) ni aide extérieure (~~Aide ext.~~)

Nous l'avons rappelé, institutionnellement, c'est d'abord dans le cadre scolaire que doivent être proposées les premières mesures de lutte contre la difficulté. Elles sont donc les plus fréquentes et peu de dispositions sont prises sans qu'elles n'aient été mises en œuvre. Dans près d'un quart des cas, elles constituent la seule réponse apportée à l'enfant. Cependant, rien n'empêche les parents de faire, de leur propre chef, une démarche dans un cadre extrascolaire ou auprès de la MDPH, sans que rien n'ait été entrepris en classe, ce qu'ils font dans moins de 9% des cas. La sous hypothèse 7.2 paraît donc vérifiée puisque pour presque tous les autres enfants, soit 25,2% de l'échantillon (et 73,9% de ceux qui sont suivis à l'extérieur), l'aide scolaire accompagne cette mesure. Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires pourraient alors jouer le rôle d'intermédiaires entre les professionnels concernés et l'école, mais ils ne le font presque jamais sans qu'une demande n'ait été rédigée (moins de 1% des situations). Ainsi, les interventions des membres du RASED indépendantes de celles de leurs collègues de la classe restent rares et sont essentiellement le fait des psychologues. On peut supposer qu'ils sont alors directement contactés par la famille. Les aides proposées dans le cadre scolaire sont souvent étayées par celles du Réseau (14% des cas soit 24,3% des aides scolaires), une aide extérieure (11,2% et 19,4%), ou les deux (7,8% et 13,5%). Dans ce dernier cas, l'enfant est aidé dans chacun des trois cadres d'intervention.

Nous pouvons à nouveau proposer un rapprochement avec les constatations effectuées par Piquée et Viriot-Goedel (2016) ou Goigoux (2016). Les pourcentages ne sont pas directement comparables, d'une part parce que les mesures sont alors réalisées au cours de la

seule année de CP et non sur l'ensemble de la scolarité comme dans notre étude, et d'autre part parce que les dispositifs pris en compte sont moins nombreux qu'ici. On constate néanmoins que la hiérarchie est semblable : ces auteurs observent que les aides sont plus fréquemment proposées dans le cadre des APC, puis du RASED, et enfin par les orthophonistes. Pour Goigoux, elles concernent respectivement 26, 14,9 et 12,4% des élèves de cours préparatoire. Plus rares sont les cas où les enseignants habituels des classes n'interviennent pas (RASED/orthophonie). Ces différents taux vont nécessairement augmenter au fil de la scolarisation.

2.5.2. Le cumul successif

On pouvait penser, qu'en raison de la pénurie de dispositifs, les élèves déjà aidés se verraient parfois refuser une nouvelle intervention. Mais, conformément à notre hypothèse 7.1, cela ne se vérifie pas, bien au contraire : les enfants suivis par le réseau en cycles 2 et 3 sembleraient même prioritaires, puisque 44,8% bénéficient d'une nouvelle aide contre 10,2% du reste de la population. Les professionnels ne semblent pas animés par la volonté de toucher le plus grand nombre possible d'enfants. Ils préfèrent mener leur tâche à bien en prolongeant leur travail lorsqu'il n'est pas achevé, plutôt que de répartir au mieux leurs interventions dans leur secteur. Les élèves aidés précocement sont souvent les plus faibles. Il est donc cohérent qu'ils soient davantage soutenus ce qui correspond cette fois à notre hypothèse 7.4. Lorsqu'un enfant a déjà été aidé au cours de sa scolarité, il constituera ainsi une cible potentiellement plus évidente pour une seconde prise en charge et ce d'autant plus que cette aide a été proposée tôt dans sa scolarité. Il convient donc de neutraliser la variable "résultats scolaires", voire même les autres variables individuelles influentes connues, pour juger de l'effet d'un suivi antérieur sur la probabilité de mise en place d'un nouveau projet. Pour cela, nous avons procédé à une nouvelle analyse de régression logistique, destinée à neutraliser ainsi l'effet des différentes variables parasites.

Pour conduire cette analyse, nous avons élaboré les deux modèles suivants :

MODELE 28(a) : AideRasedC3 = f(TTinistdt ; AideRasedC12)

MODELE 28(b) : AideRasedC3 = f(TTinistdt ; AideRasedC12 ;
IMS ; FratReg ; MoisNaiss ; IndicEstimSoi, MOTIV, ATTENT°)

Tableau 57(a et b) : Puissance du modèle et variation de la probabilité de bénéficier d'une aide en fonction des variables individuelles et du fait d'avoir déjà été aidé par le passé.

Modèle	Variables	VD : Aide Rased au Cycle 3 (AideRasedC3)	
		Coefficient	Significativité
28(a)	Résultats scolaires fin CE1 (TTinistdt)	-,077	***
	Aide Rased avant le cycle 3 (AideRasedC12)	1,461	***
	Constante	4,903	***

Modèle	Variables	VD : Aide Rased au Cycle 3 (AideRasedC3)	
		Coefficient	Significativité
28(b)	Résultats scolaires fin CE1 (TTinistdt)	-,067	***
	Aide Rased avant le cycle 3 (AideRasedC12)	1,397	***
	IMS défavorisé (IMSdéfav)	,593	ns
	Indice de milieu social intermédiaire (IMS3)	,239	ns
	Mois de naissance (MoisNaiss)	,099	*
	Indice d'estime de soi scolaire (IndicEstimSoi)	-,489	**
	Motivation (MOTIV)	,227	ns
	Attention (PlutôtAttentif)	-1,323	ns
	Attention (PlutôtPasAttentif)	-1,096	ns
	Attention (AttentionInconnue)	-18,627	ns
	Constante	5,002	**

N = 605 ; RLogist.
 *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

Dans les deux cas, l'effet d'une première aide en cycle 1 ou 2 sur la probabilité d'en connaître une seconde en cycle 3, reste significativement positif. Raisonner "toutes choses

égales par ailleurs", modifie peu le coefficient et la différence reste très significative ($p < 0,01$). Les sous-hypothèses 7.1 et 7.4 sont à nouveau vérifiées. Dans le cadre du RASED, tout au moins, l'éventuel encombrement du service n'est pas un obstacle empêchant le cumul des projets tout au long de la scolarité d'un enfant. Nous ne pouvons, faute de données suffisantes, mener la même procédure pour les autres formes d'aides. Nous pensons cependant que les résultats seraient du même ordre, puisque nous avons fréquemment observé des interventions se déroulant sur plusieurs années.

Pour expliquer cela, nous pouvons emprunter à la psychologie sociale. La théorie dite de la consonance cognitive, initialement développée par Festinger (1957) permet de conjecturer que lorsqu'une démarche a déjà été entamée, la reproduire ou persévérer est moins coûteux, sur le plan psycho-affectif notamment. Le mécanisme de consonance/dissonance cognitive explique, en termes de tension, l'inconfort engendré par l'incompatibilité entre les représentations de l'individu et l'exposition à une situation. Le fait de s'engager dans une voie à priori peu concordante avec ses ressentis et ses a priori, devrait réduire et moduler les représentations puis restreindre les sentiments négatifs ultérieurs lors d'une nouvelle confrontation à une situation analogue. Couramment employée à des fins de persuasion dans les domaines de la vente ou de la politique notamment, de tels effets comportementaux ne devraient pas épargner notre domaine. Dès lors, on peut conjecturer que lorsque les enfants auront déjà bénéficié d'une aide antérieurement dans leur scolarité, ils s'en verront plus facilement proposer une seconde, mais aussi que celle-ci sera plus facilement acceptée.

Notons malgré tout que si la reconduction des actions menées ou le renouvellement des demandes sont fréquents, tout comme le cumul des aides, il est possible que l'existence de prises en charge annexes soit parfois un motif de refus d'une nouvelle proposition. Nous avons vu que ces-dits refus sont rarement notifiés en RASED. Ils peuvent pourtant exister ou prendre la forme d'une auto-sélection de la part des enseignants qui ne feront pas la démarche de rédiger un formulaire lorsque l'enfant bénéficie déjà d'un travail similaire mené en milieu extra-scolaire. Ils semblent également peu fréquents dans les institutions en raison de l'existence de listes d'attente, ces dernières ne débouchant pas toujours sur une action effective. Quelques cas nous ont néanmoins été rapportés, liés parfois à des prises en charge par un praticien exerçant dans le secteur libéral. En effet, en l'absence de convention spécifique, lorsqu'elles sont au moins partiellement prise en charge par la sécurité sociale, celles-ci deviennent parfois incompatibles avec l'inscription dans les institutions médico-

sociales. Plus généralement, l'année scolaire n'est pas une unité de temps pertinente dans ce cadre. Les actions ne sont pas rythmées de la même façon : les calendriers scolaire et extra-scolaire ne coïncident pas toujours. Elles ne sont pas circonscrites entre septembre et juillet et le dossier est souvent partagé entre plusieurs praticiens. Des stratégies composant les prises en charge sont parfois mises au point. Il est donc difficile de distinguer une succession de projets d'un ensemble combinant les interventions. Mais le manque d'informations dont nous disposons sur ces points ne nous permet d'aller plus avant dans les tentatives d'explication.

Nous pouvons en revanche nous demander s'il existe un lien entre cumul des aides et niveau scolaire.

2.5.3. Cumul et niveau scolaire

Parce qu'il nous semble plus difficile de remettre rapidement à niveau un élève dont les difficultés sont plus importantes, que le temps d'un exercice risque de ne pas suffire si on ne combine pas les actions, nous pensions observer d'autant plus fréquemment un cumul des projets que des élèves éprouvent des difficultés importantes. Nous avons donc formulé l'hypothèse suivante :

Hyp. 7.3 : Le cumul des aides dépend du niveau de difficulté des élèves (les élèves les plus en difficulté sont sur-représentés).

Pour la tester, nous pouvons à nouveau adopter la répartition par quartiles, "croisée" avec le nombre d'aides proposées (a) ou le nombre d'aides non scolaires proposées (b). Ceci qui nous permet de dresser les tableaux suivants :

Tableau 58(a) : Répartition des élèves en fonction de leur quartile et du nombre d'aides reçues.

Nombre d'aides / Quartiles	Aucune aide	1 aide	2 aides	3 aides et plus	Total
1	12.5% / 8.8%	22.9% / 17.0%	25.7% / 39.4%	38.9% / 65.9%	100%
2	31.2% / 22.1%	36.8% / 27.3%	22.9% / 35.1%	9.0% / 15.3%	100%
3	39.6% / 27.9%	43.1% / 32.0%	8.3% / 12.8%	9.0% / 15.3%	100%
4	57.9% / 41.2%	31.7% / 23.7%	8.3% / 12.7%	2.1% / 3,5%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	

N = 605

Lecture : 12,5% des élèves quartile inférieur n'ont bénéficié d'aucune aide, ou 8,8% des élèves n'ayant reçu aucune aide appartiennent au premier quartile

Tableau 58(b) : Répartition des élèves en fonction de leur quartile et du nombre d'aides proposées en dehors hors cadre du cycle.

Nb d'aides / Quartile	Aucune aide	1 aide	2 aides	3 aides et plus	Total
1	36.1% / 13.5%	33.3% / 39.3%	18.1% / 63.4%	12.5% / 64.3%	100%
2	65.3% / 24.4%	27.8% / 32.8%	4.2% / 14.6%	2.8% / 14.3%	100%
3	82.6% / 30.8%	10.4% / 12.3%	3.5% / 12.2%	3.4% / 17.9%	100%
4	83.4% / 31.3%	13.1% / 15.6%	2.8% / 9.8%	0.7% / 3,8%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	

N = 605

Lecture : 36,1% des élèves quartile inférieur n'ont bénéficié d'aucune aide en dehors de la classe, ou 13,5% des élèves n'ayant reçu aucune aide appartiennent au premier quartile

Dans son sens le plus strict, l'hypothèse n'est pas entièrement vérifiée : les élèves appartenant au quart inférieur de la population en termes de performances scolaires ne sont pas les seuls à cumuler les aides alors que, inversement, plusieurs d'entre eux sont moins bien lotis en la matière que certains de leurs camarades mieux classés. Malgré tout, la proposition de mesures d'aide concerne d'autant plus souvent les élèves les plus faibles qu'elle revêt des formes multiples et juxtaposées. La sur-représentation imaginée est donc bien présente. La

multiplication des prises en charge par au moins trois dispositifs concernent, dans près de deux tiers des cas, les élèves du premier quartile, tandis que les interventions isolées, dans lesquelles ils se retrouvent sous-représentés, sont mieux partagées. Rappelons (comme le montraient le graphique n° 3 : schéma de répartition et le tableau n° 51 associé) que ce sont alors souvent des aides scolaires qui sont mises en place et qu'elles sont moins spécifiquement dévolues aux enfants les plus en difficulté.

Pour parfaitement répondre à notre hypothèse, il nous faut donc ôter de l'analyse les aides scolaires et donc considérer le tableau "b". Les tendances et variations restent les mêmes, mais les taux d'élèves aidés baissent sensiblement. Elles se rapprochent de nos conjectures, mais il reste un pourcentage non nul d'élèves des quartiles 3 et 4 qui bénéficient de plusieurs aides malgré l'absence apparente de difficultés scolaires. Dans la première ligne du premier tableau, soit dans le premier quartile, les pourcentages d'élèves concernés augmentent avec le nombre d'aides proposées. Inversement, les enfants suivis se font de plus en plus rares au fur et à mesure du cumul des dispositifs dans tous les autres cas.

Lorsqu'on lit les tableaux de façon verticale, on s'aperçoit que la juxtaposition des aides et le niveau scolaire semblent varier simultanément. Ce sont donc bien les élèves du premier quartile qui connaissent le plus fréquemment un cumul des mesures de lutte contre la difficulté scolaire. Ainsi, la corrélation entre ces deux variables est significative est négative (corrélation de Pearson = $-0,435$, $p < 0,05$). Ceci indique que moins les enfants sont bien placés dans la hiérarchie scolaire, plus ils connaissent de formes d'aide différentes. Ceci a été confirmé par une analyse de régression linéaire prenant comme VD le nombre de dispositifs mis à contribution et comme variable explicative l'appartenance aux différents quartiles. Un tel modèle univarié explique 18,9% du "R²". L'impact de la variable est très significatif ($p < 0,01$) et important ($-0,536$ aide pour chaque passage au quartile supérieur).

2.5.4. Le redoublement et les aides scolaires

Nous avons constaté, conformément à l'hypothèse 7.3, que le cumul des aides était plus fréquemment constaté auprès des élèves les plus en difficulté. Nous nous attendons donc à ce que les enfants qui en bénéficient subissent plus souvent un redoublement. Selon les textes règlementaires, ceux-ci ne peuvent être proposés que dans des circonstances

exceptionnelles, après l'échec d'autres mesures de remédiation. Ceci vient d'ailleurs d'être confirmé dans le dernier décret traitant du sujet¹³⁹. Ils doivent en outre s'articuler avec les PPRE ou d'autres mesures scolaires permettant la différenciation pédagogique. Il semble en effet illusoire d'espérer que la seule reprise à l'identique des contenus d'enseignement deux années de suite permette la progression tangible d'un élève en difficulté. Il est donc généralement demandé aux enseignants de dresser un bilan personnalisé des compétences et besoins des enfants pour lesquels une prolongation du cycle est nécessaire afin d'éviter qu'elle ne constitue qu'une reprise à l'identique d'une année d'enseignement. Cette individualisation des programmations, des contenus ou de la différenciation de méthodes est généralement définie et contractualisée dans le cadre d'un PPRE et devrait apparaître dans les aides scolaires. C'est pourquoi nous avons dressé un tableau croisant les deux mesures :

Tableau 59 : Répartition en pourcentages des élèves en fonction de la présence ou de l'absence d'une aide scolaire et d'une prolongation de la scolarité.

	Redoublants	Non redoublants
Aide scolaire	84,3%	54,2%
Pas d'aide scolaire	15,7%	45,8%
Total	100%	100%

N = 605

Bien que ne puissions affirmer qu'il s'agit d'un accompagnement aux redoublements, nous constatons que dans la très grande majorité des cas, ceux-ci sont concomitants avec un travail spécifique proposé dans le cadre de la classe ou de l'école. Il en va ainsi pour 84,3% des élèves en retard scolaire. Ce taux s'écarte significativement de la moyenne, confirmant nos suppositions et le fréquent respect des injonctions hiérarchiques, mais il reste plus de 15% des enfants qui n'y ont pas droit. Peut-être certains de leurs enseignants se sont-ils refusé à rédiger les programmes personnalisés, les mettant en œuvre sans "officialiser" ni contractualiser leur existence.

¹³⁹ MEN, "Décret n° 2018-119 du 20 février 2018 relatif au redoublement", JORF n°0043 du 21 février 2018.

2.6 Conclusion

Pertinents pour expliquer la présence de mesures de lutte contre l'échec scolaire, les résultats aux évaluations ne suffisent cependant pas à rendre compte des décisions prises en matière d'éligibilité des élèves. D'autres variables explicatives peuvent être introduites pour rendre compte des choix effectués : le genre, le niveau social, l'école... Il en va de même, la plupart du temps, pour le cumul, simultané ou successif de différentes formes d'étayage, qui semble répondre à certaines règles. Mais, à quelques exceptions près, bien qu'une certaine opacité demeure, les enfants présentant de réelles difficultés scolaires bénéficient d'une prise en charge. Les projets mis en place étant bien souvent individualisés, il demeure difficile de mettre à jour l'ensemble des mécanismes à l'œuvre.

Ainsi, les critères et les processus décisionnels demeurent abscons. Plusieurs enfants n'éprouvant pas de difficultés apparentes bénéficient d'aides qui pourraient faire défaut à certains de leurs camarades que l'on pourrait penser plus en délicatesse avec l'école. La multiplicité des dispositifs et leur absence de coordination ne permettent pas une organisation plus fonctionnelle et efficiente.

Par ailleurs, les critères d'éligibilité varient en fonction des types d'aides proposées. Les profils des élèves qui en bénéficient ne sont pas rigoureusement les mêmes selon que l'aide est proposée à l'école par les enseignants des classes, les membres du RASED ou dans un cadre extérieur.

Peut-être serait-il pertinent de réfléchir à la mise en place d'une véritable organisation réticulaire, prévoyant des instances de concertation entre partenaires, comme cela est parfois proposé dans le domaine de la santé. Elle regrouperait l'ensemble des dispositifs, évitant les doublons, permettant un véritable gain de temps en matière de diagnostic, de choix d'indication et ainsi l'optimisation de la lutte contre l'échec scolaire. Nous rejoignons donc sur ce point les conclusions de Céline Piquée et Caroline Viriot-Goeldel (2016) qui, constatant un fréquent cumul de différentes aides alors que certains élèves ne bénéficient d'aucune, considèrent que *"l'externalisation et la médicalisation du traitement de la difficulté posent la question du morcellement de l'action éducative (Moignard & Rubi, 2013), de la*

possibilité de définir un réel partenariat entre des dispositifs dont la multiplicité risque d'être contradictoire et contre-productive" (p. 63).

Un tel fonctionnement favoriserait une considération de l'enfant dans toute sa complexité, la prise en compte conjointe de ses caractéristiques scolaires et cognitives, médicales, psychologiques sociales et familiales. La multiplicité de prises en charge éparses se muerait en un parcours d'aides coordonnées prenant en compte l'enfant dans sa globalité et dans son environnement, plutôt qu'en fonction des champs d'action de chacun, comme c'est le plus souvent le cas.

CHAPITRE 3. LES EFFETS DES DISPOSITIFS DE REMÉDIATION SUR LES ÉLÈVES

Introduction

Nous nous intéresserons dans ce dernier chapitre à ce qui constitue un des principaux objets de notre enquête : l'évaluation des différentes mesures de lutte contre la difficulté à l'école. Il s'agira de mesurer leur efficacité propre, d'en comparer les effets. Nous tenterons alors de déterminer quels sont les facteurs de réussite des projets engagés, les conditions les plus favorables aux progrès, les caractéristiques liées à l'efficacité, qu'il s'agisse de celles des dispositifs ou celles des élèves et de leur environnement, scolaire et familial. Nous espérons ainsi obtenir des informations permettant d'optimiser de façon globale la politique de lutte pour la réussite scolaire.

Mais bien que cette recherche se donne pour cadre d'étude le milieu scolaire et prétende évaluer dans quelle mesure les dispositifs interrogés sont susceptibles d'aider les élèves dans leurs apprentissages, il convient de rester conscient que là n'est pas leur seule ambition. Certains peuvent avoir une visée thérapeutique, quand d'autres sont destinés à faciliter la maturation ou le développement psychologique de l'enfant, ou se veulent destinés à rééduquer ses fonctions motrices, langagières, sensorielles... Ceci ne leur interdit pas d'avoir pour ambition première ou tierce de favoriser un déroulement harmonieux de la scolarité, et encore moins de voir celle-ci devenir plus efficace grâce à la restauration ou au développement des potentialités individuelles. L'étude descriptive des demandes puis des critères d'éligibilité nous a apporté quelques informations en termes de fréquence d'apparition des difficultés. Il apparaît clairement que celles qui concernent les acquisitions académiques apparaissent constituer la principale - mais non la seule - préoccupation des enseignants lorsqu'ils décident de s'adresser au RASED. Bien souvent, même lorsqu'ils insistent sur d'autres problématiques, les entraves aux capacités d'acquisition sont sous-jacentes.

Nos critères d'évaluation, quoique réducteurs, nous paraissent donc malgré tout légitimes. Ces restrictions étant posées, nous nous attacherons donc à déterminer et décrire l'effet des dispositifs sur les apprentissages en restant conscient que nous n'explorons qu'une partie de leurs missions. Dans un premier temps, nous observerons les liens existant entre les résultats scolaires et les mesures entreprises en fin de cycle 2 puis de cycle 3. Dans un second temps, nous raisonnerons en termes de progression afin de déterminer quelles aides sont efficaces mais aussi quelles modalités sont les plus propices à une bonne progression des élèves.

1. *L'influence sur les performances scolaires des élèves à l'entrée au cycle III*

Dans la littérature, l'impact des aides spécialisées sur les apprentissages en cycle 2 ont déjà été l'objet d'études (Mingat, 1991, Bonnard et al., 2007). Souvent, les résultats convergent et nous conduisent à un certain pessimisme. Nous nous attendons donc à ce que les élèves passés par le RASED et ceux ayant redoublé obtiennent des résultats inférieurs, comme nous l'avons spécifié dans l'hypothèse suivante :

Hypothèse 8 : Les élèves bénéficiaires d'une aide sont moins performants que leurs camarades à l'issue du CE1.

Nous testerons cette hypothèse afin de vérifier si notre échantillon ne présente pas de caractères spécifiques en la matière, relativement aux résultats de la littérature.

1.1. Les effets globaux

Nous nous proposons donc, dans un premier temps, d'étudier l'impact des prises en charge du réseau et des redoublements proposés avant l'évaluation initiale. Il nous est plus difficile d'introduire au modèle les autres formes d'aides car beaucoup ont chevauché les deux cycles élémentaires. Nous le ferons lorsque nous considérerons les résultats finaux. Pour vérifier nos hypothèses, formulées à partir des travaux précédents, Nous avons dans un premier temps choisi de construire les modèles univariés puis bivariés suivants :

$$\text{MODELE 29 (a) : } TTinistdt = f(\text{AideRasedC12})$$

$$\text{MODELE 29 (b) : } TTinistdt = f(\text{RedoublAvantC3})$$

$$\text{MODELE 29 (c) : } TTinistdt = f(\text{AideRasedC12} ; \text{RedoublAvantC3})$$

Tableau 60(a) : Parts de variance des résultats des élèves expliquées par la présence ou non d'une aide RASED, d'un maintien ou des deux variables considérées conjointement.

Modèle	Résultats scolaires (TTinistdt)	Résultats en français (FraInistdt)	Résultats en maths (MathInistdt)
	R ² (R ² ajusté)	R ² (R ² ajusté)	R ² (R ² ajusté)
29a	,189 (,187)	,185 (,182)	,143 (,140)
29b	,132 (,129)	,128 (,126)	,085 (,082)
29c	,230 (,226)	,224 (,220)	,165 (,160)

N = 605

Les modèles univariés sont plutôt explicatifs puisqu'ils rendent compte dans le meilleur des cas de près de 19% de la variance. Lorsqu'on les assemble pour proposer une analyse multivariée, les R² ne s'additionnent pas. Il est donc probable que ces facteurs soient associés. Mais la part explicative augmente tout de même, confirmant l'intérêt d'une telle procédure.

Tableau 60(b) : Différences de résultats des élèves en fonction de la présence ou non d'une aide RASED, d'un maintien ou des deux variables considérées conjointement.

Modèle	Variables	Résultats scolaires (TTinistdt)		Résultats en français (FraInistdt)		Résultats en maths (MathInistdt)	
		Coefficient	Significativité	Coefficient	Significativité	Coefficient	Significativité
29a	Aide Rased avant le cycle 3 (AideRasedC12)	-16,472	***	-16,272	***	-14,307	***
29b	Redoublement avant le cycle 3 (RedoublAvantC3)	-18,376	***	-18,127	***	-14,737	***
29c	AideRasedC12	-13,026	***	-12,877	***	-11,764	***
	RedoublAvantC3	-11,257	***	-11,089	***	-8,307	***

N = 605

*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1

Les résultats bruts sont sévères pour les aides spécialisées comme pour les mesures de prolongation de cycle. Les écarts entre les élèves aidés et leurs camarades sont très

significatifs et élevés. Avoir fréquenté le réseau est lié à une baisse supérieure à un écart type. L'effet négatif des maintiens, important quand on teste les variables séparément, résiste quand elles se côtoient dans une régression multivariée. Les différences constatées peuvent s'approcher de 20 points. Comme l'évolution du "R²", celle des coefficients, lorsque les deux variables sont introduites conjointement dans un même modèle, indique qu'elles ne sont pas indépendantes, mais au contraire largement colinéaires, ce qui n'a rien d'étonnant : les enfants scolairement en retard et ceux qui bénéficient d'une aide sont bien souvent les mêmes. Mais cette association n'est cependant pas systématique. Preuve en est, les effets de ces deux mesures introduites dans un même modèle demeurent importants et très significatifs.

Le changement de VD ne change rien à l'affaire. Les coefficients varient très peu, ils baissent à peine en mathématiques et restent toujours très significatifs.

Mais les variables indépendantes masquent sans doute d'autres caractéristiques explicatives. Il nous faut donc partir à la recherche des facteurs cachés contribuant à expliquer ce phénomène...

1.2. Les effets spécifiques

Reprenons les facteurs individuels, familiaux et scolaires influents à notre disposition, et ajoutons-les à notre dernier modèle pour observer l'effet net de ces deux mesures d'aide.

MODELE 30 : $TTinistdt = f(AideRasedC12 ; RedoublAvantC3 ; IMS ; FratReg ; MoisNaiss ; IndicEstimSoi ; MOTIV ; ATTENT^{\circ} ; Ecole)$

Tableau 61(a) : Parts de variance des résultats aux évaluations initiales expliquées par les maintiens et les aides spécialisées en cycle 2 avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	Résultats scolaires (TTinistdt)	Résultats en français (FraInistdt)	Résultats en maths (MathInistdt)
	R ² (R ² ajusté)	R ² (R ² ajusté)	R ² (R ² ajusté)
30	,500 (,479)	,444 (,420)	,388 (,362)

N = 605

Le pouvoir explicatif de cette analyse de régression linéaire est réel. Les variables prises en compte permettent de rendre compte de la moitié des différences globales de résultats, un peu moins en français et surtout en mathématiques. Ajuster le R^2 ne le fait pas varier dans des proportions significatives, ce qui atteste de la qualité du modèle. Bien qu'en progression par rapport aux analyses précédentes, la valeur de la part de variance expliquée, reste largement inférieure à la somme des R^2 des modèles intermédiaires. Ceci indique l'existence d'interactions entre les variables, ce que devrait confirmer l'évolution des coefficients consignés dans le tableau suivant.

Tableau 61(b) : Effet des maintiens et des aides spécialisées en cycle 2 sur les résultats aux évaluations initiales avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	Variables	Résultats scolaires (TTinistdt)		Résultats en français (FraInistdt)		Résultats en maths (MathInistdt)	
		Coefficient	Significativité	Coefficient	Significativité	Coefficient	Significativité
30	Aide Rased avant le cycle 3 (AideRasedC12)	-8,372	***	-8,832	***	-7,041	***
	Redoublement avant le cycle 3 (RedoublAvantC3)	-4,909	**	-7,005	***	-2,414	*
	Mois de naissance (MoisNaiss)	-,233	ns	-,392	**	-,062	ns
	Enfant unique (ENFUNIQ)	-1,222	ns	-2,112	ns	-1,213	ns
	Au moins 2 frères ou sœurs (FAMnbTROletPLUS)	-,985	ns	-,347	ns	-2,341	*
	Indice de milieu social intermédiaire (IMS ²)	1,557	***	1,550	***	1,432	***
	IMS favorisé (IMSfav ²)	5,881	***	5,564	***	4,238	**
	École "défavorisée" (EcoleDéf)	-8,807	***	-8,057	***	-5,188	***
	Indice d'estime de soi scolaire (IndicEstimSoi)	5,411	***	4,217	***	5,775	***
	Motivation (MOTIV)	1,705	**	1,406	*	1,103	ns
	Attention (PlutôtAttentif)	3,617	ns	4,000	ns	2,381	ns
	Attention (PlutôtPasAttentif)	4,191	ns	2,774	ns	4,316	ns
	Attention (AttentionInconnue)	-9,267	*	-5,496	ns	-7,963	ns

N = 605

*** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

IMS = Indice de Milieu Social

¹ : référence : un frère ou sœur

² : référence : IMS défavorisé

Les sens des effets restent souvent identiques, même si on constate que les coefficients et leur significativité peuvent varier quelque peu. Ceci atteste bien d'une corrélation entre certaines variables. Mais d'une façon générale, le changement de VD ne produit pas de modification spectaculaire des coefficients. Ainsi, être issu d'un milieu social peu favorisé, avoir confiance en soi ou appartenir à des écoles dont les caractéristiques néfastes s'accumulent, peuvent être synonymes de moindres résultats, que ce soit en français, en mathématiques ou en compilant les deux.

On constate cependant de légères différences. L'impact de l'âge n'existe qu'en français. Peut-être est-il lié au langage, et par la même à l'apprentissage de la lecture au cycle 2. En mathématiques, l'effet du maintien est moins marqué, celui de la motivation disparaît alors qu'elle influence un peu les résultats globaux et le français. On remarque en revanche un petit effet de la fratrie, facteur plus neutre par ailleurs. Lorsqu'elle est trop importante, les résultats baissent.

L'attention, mal renseignée, n'a pas d'impact significatif, si ce n'est sur les résultats globaux, dans sa modalité "absence de réponse", ce qui pose question quant à l'interprétation possible de ce phénomène. Les enfants qui préfèrent ne pas répondre sur ce sujet auraient-ils un profil particulier ?

Ces éléments étant contrôlés, on constate que le recours à un maintien et à une aide RASED, deux mesures d'aides pourtant sensées aider les enfants, produisent des écarts significatifs, entraînant une "moins value" conséquente. N'allons pas trop vite en besogne toutefois : nous ignorons tout du niveau des élèves avant que n'aient été proposées ces mesures. Il serait péremptoire d'évoquer un lien de causalité ; tout au plus peut-on conclure qu'elles ne leur ont pas permis de rattraper le niveau moyen de leurs condisciples. Par ailleurs, maintiens et recours à ces aides sont fréquemment associés, comme l'indique le tableau ci-après :

Tableau (croisé) 62 : Répartition en pourcentages des élèves en fonction de leur éligibilité aux aides spécialisées et au redoublement avant l'entrée en cycle III.

	Élèves n'ayant connu aucune intervention du réseau	Élèves bénéficiant d'une ou plusieurs interventions du réseau	Total
Élèves n'ayant connu aucun maintien	79,7%	11,4%	91,1%
Élèves ayant été maintenus	4,5%	4,5%	8,9%
Total	84,1%	15,9%	100%

N = 605

A ce niveau de la scolarité, les prolongations du cycle sont encore peu fréquentes : elles ont concerné 8,9% de notre population. Les interventions du RASED ont été un peu plus nombreuses, touchant 15,9% des élèves. On pourrait s'attendre à retrouver les redoublants parmi les élèves aidés. Ce n'est le cas que pour la moitié d'entre eux. Dans 50% des cas, les enseignants ont proposé un maintien sans que n'existe un recours au RASED. Mais en prenant le problème dans un autre sens, on peut observer que la moitié des élèves "en retard" sont pris en charge par le réseau, contre 12,5% de ceux qui sont "à l'heure" ; ou que la proportion de redoublants est supérieure à 28% chez les élèves aidés contre 5,3% chez leurs camarades. Le test du Khi-deux indique que l'on peut rejeter l'hypothèse nulle, donc que les deux variables sont indéniablement apparentées.

Quoi qu'il en soit, il est probable que si les enfants ont bénéficié d'une aide ou ont redoublé, c'est qu'ils éprouvaient déjà des difficultés, davantage peut-être que leurs camarades. Ceci explique sans doute pour partie leurs moindres résultats.

On peut approfondir cette analyse en se demandant si une relation existe entre l'intensité des prises en charge et le niveau acquis en fin de cycle. En effet, une petite majorité des élèves aidés en début de scolarité ne l'a été qu'une seule fois, mais un pourcentage guère inférieur a connu plusieurs interventions.

Pour cela, nous avons dressé le tableau suivant. Il nous montre que plus le nombre d'interventions du réseau d'aides est important, davantage baissent les résultats. Même face à des élèves n'ayant été scolarisés qu'aux cycles un puis deux, les aides ont pu se multiplier. La répartition en fonction du nombre de demandes est la suivante :

Tableau 63 : Répartition des élèves en fonction du nombre d'intervention du RASED à leur endroit.

Nombre d'interventions	Aucune intervention	1 intervention	2 interventions	3 interventions	4 interventions	5 interventions
Pourcentage d'enfants concernés	78.3	7.7	3.2	2.3	1.2	0.3
Moyenne des notes (standardisées) à l'évaluation de fin CE1	103,2		88,9		84,5	

N = 605

Certes, les taux baissent au fur et à mesure que les interventions se répètent, mais dans 7,6% des cas, soit 47,8% lorsqu'un suivi a été proposé, les élèves ont fréquenté le RASED plusieurs années de suite. Dans quelques situations, quatre voire cinq demandes avaient déjà été formulées alors que les enfants avaient théoriquement connu tout au plus cinq - ou six, en cas de redoublement - années de scolarisation !

Peut-on en conclure que plus un enfant a été aidé, plus ses difficultés résistent aux rééducations et, subséquemment, que ses difficultés seront plus importantes à l'issue du cycle 2 ? L'allongement de la durée des aides porte-elle atteinte à leur efficacité ?

Pour répondre à cette question, on peut proposer une régression linéaire, avec pour variable indépendante le nombre de suivis :

$$\text{MODELE 31: } TT_{inistdt} = f(\text{NbRasedC12})$$

Tableau 64(a) : Part de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales expliquée par l'impact de l'intensité des prises en charge.

Modèle	R ²	R ² ajusté
31	,145	,142

N = 605

Référence : UNFREouSOEU

Tableau 64(b) : Impact de l'intensité des prises en charge sur les résultats initiaux.

Modèle	Variable	VD : Résultats scolaires (T'inistdt)	
		Coefficient	Significativité
31	Nombre d'interventions du réseau avant le cycle 3 (NbRasedC12)	-6,229	***

N = 605
*** p < 0,01

Chaque projet d'aide supplémentaire est lié en moyenne à un débours significatif d'un peu plus de 6 points, soit près d'un-demi écart type. Mais le modèle suppose que la relation soit linéaire, ce qui n'est sans doute pas le cas. Vérifions-le en observant l'évolution des moyennes en fonction du nombre de propositions d'aides en cycle 2 :

Tableau 65 : Moyenne des élèves au test initial en fonction du nombre d'aides RASED dont ils ont bénéficié.

Nombre d'aides proposées	0	1	2	3	4 et +
Moyenne globale	103.2	88.9	80.9	87.2	88.5
Moyenne en français	103.2	88.9	84.6	86.3	83.9
Moyenne en mathématiques	102.8	90.7	80.7	90.4	90.9

N = 605

Le résultat est un peu inattendu compte tenu du modèle précédent. Il est à considérer avec précaution car les "sous-modalités" nous conduisent à travailler avec des effectifs restreints. Nous verrons si ses résultats se confirment en fin de parcours lorsque le nombre d'individus dans chaque sous-catégorie sera plus important. Néanmoins, nous constatons, comme nous le supposions, que la relation n'est pas linéaire : les modalités présentent des différences dont la progression est incertaine. En référence à l'"absence d'aide", toutes les moyennes sont significativement plus faibles. Comme nous l'indiquions précédemment, cela indique que, quelle que soit l'intensité de ses interventions, le RASED ne parvient pas à gommer les différences préexistantes (niveau initial, environnement scolaire et personnel, caractéristiques individuelles, etc.). En revanche, l'hypothèse d'une baisse des résultats

augmentant avec la répétition des prises en charge n'est pas réellement vérifiée, les écarts n'étant que rarement significatifs, ainsi que le montre le tableau suivant :

Tableau 66 : Significativité des différences entre moyenne des élèves au test initial en fonction du nombre d'aides RASED dont ils ont bénéficié.

Élèves ayant bénéficié :	D'aucune aide	D'une aide	De deux aides	De trois aides
De quatre aides ou plus	**/**/*	ns/ns/ns	ns/ns/*	ns/ns/ns
De trois aides	***/**/*	ns/ns/ns	*/ns/**	
De deux aides	***/**/*	**/ns/**		
D'une aide	***/**/*			
D'aucune aide				

N = 605

*** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

Si malgré cela, on ne considère que les tendances, on remarque une fois encore que s'intéresser à chacune des deux séries – français et mathématiques – ou au résultat global ne change guère, les moyennes restant assez proches et présentant des profils de variations plutôt similaires. Les scores baissent au fur et à mesure que les aides apparaissent et se multiplient, jusqu'à l'existence de deux projets, puis la tendance semble s'inverser. Pourquoi les élèves ayant bénéficié des interventions du réseau au cours de trois années ou plus ne présentent-ils pas des moyennes plus faibles encore ? Nous pouvons proposer quelques pistes d'explication...

D'une part, précisons-le, l'hypothèse d'une différence ne peut-être retenue qu'avec une marge d'erreur plus importante. Rares en effet sont les enfants, qui n'en sont alors qu'aux débuts de leur scolarisation, à avoir déjà été suivis autant de fois. Cette sous représentation, conjuguée à la faiblesse des écarts constatés dans les dernières modalités, ne permet pas toujours de conclure qu'une différence significative existe. Ceci étant, il est possible que le travail des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires doive s'inscrire dans la continuité pour être efficace et que l'évolution des résultats soit fonction de l'intensité des efforts déployés.

Mais d'autre part, il faut aussi considérer que la durée des aides dépend sans doute du profil des élèves. Les problématiques et l'intensité des difficultés ne sont peut-être pas les mêmes chez les enfants suivis durant une, deux, ou trois années et plus. Dans le premier cas

les difficultés étaient peut-être plus passagères que dans le second. Dans le troisième, sauf en cas de redoublement, les aides ont nécessairement débuté en maternelle. Or, nous avons vu précédemment que les problématiques rencontrées en préélémentaire sont moins fréquemment scolaires. L'impact sur les résultats aux tests pourrait donc être moins important, expliquant ainsi cette tendance, si elle se confirmait.

Mais, encore une fois, nous ne savons pas ce que ces différences étaient au départ, et si nous devons conclure qu'elles se sont moins accrues lorsque les projets RASED se sont multipliés ou si elles se sont davantage comblées sans l'être entièrement. Notons enfin que plus le nombre de projets est important, plus la probabilité qu'un maintien ait été proposé simultanément augmente, ce que nous pouvons vérifier grâce au tableau suivant :

Tableau 67 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé en fonction du nombre d'aides RASED dont ils ont bénéficié.

Nombre d'aides proposées	0	1	2	3	4 et +
Taux de redoublements	5,3%	12,0%	38,1%	53,3%	50,0%
Significativité de l'écart par rapport aux élèves non aidés		**	***	***	***

N = 605
 *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1

Les différences avec les élèves non aidés sont significatives. Notons que dans notre échantillon, cette correspondance est systématique à partir de cinq demandes et croît avec le nombre de projets. Ceci n'est sans doute pas neutre sur le plan des progressions et des résultats.

Il est donc intéressant à ce propos, d'intégrer ces variables dans une analyse plus complexe. Commençons par construire un modèle combinant les prises en charge et leur intensité avec la variable redoublement. Nous entendons ainsi vérifier l'hypothèse d'une interaction expliquant l'inversion de la tendance à la baisse des scores, par la probabilité accrue d'existence d'un maintien à partir de la troisième demande :

$$\text{MODELE 32 : } TT_{inistdt} = f(\text{NbRasedC12} ; \text{RedoublAvantC3})$$

Tableau 68(a) : Part de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales expliquée par l'impact du nombre de prises en charge et des redoublements.

Modèle	R ²	R ² ajusté
32	,238	,223

N = 605

Tableau 68(b) : Impact du nombre de prises en charge et des redoublements sur les résultats initiaux.

Modèle	Variables	VD : Résultats scolaires (TTfinstdt)	
		Coefficient	Significativité
32	Une aide Rased avant le cycle 3 (UnRased12) ^a	-13,230	**
	Deux aides Rased avant le cycle 3 (DeuxRased12) ^a	-8,562	***
	Trois aides Rased avant le cycle 3 (TroisRased12) ^a	-3,454	***
	Quatre aides Rased avant le cycle 3 (QuatrRased12) ^a	-1,832	ns
	Cinq aides Rased avant le cycle 3 (CinqRased12) ^a	-3,334	ns
	Pas de redoublement avant le cycle 3 (PASREDOUAVCE) ^b	11,340	***

N = 605

*** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

Références : ^a pas d'aide RASED avant le cycle 3 (PasRased), ^b redoublant (Redoub)

L'impact de l'intervention du Rased reste négatif, mais l'introduction de la variable redoublement en diminue l'effet de manière inégale selon les modalités de la variable "Aide Rased en cycle 1 et 2". Cette variation est moindre quand l'aide est unique. Au-delà de trois aides successives, le nombre de sujets concernés est trop restreint : nous n'avons pas cette fois regroupé les modalités.

Si on explique malgré tout près d'un quart de la variance des résultats, tenir compte des maintiens ne fait pas évoluer significativement le "R²", ce qui indique un phénomène de colinéarité. Il est vrai que d'un point de vue mathématique, un enfant maintenu a proportionnellement plus de chances de se voir proposer plusieurs aides, puisqu'une probabilité non nulle existe pour chaque année de scolarisation. En multipliant les années d'école, on accroît donc mécaniquement les possibilités de fréquenter le réseau.

1.3. Conclusion : un modèle explicatif des résultats à l'entrée au cycle 3

Comme nous le précisons plus haut, une incertitude existe quant au calendrier des propositions des autres dispositifs d'aides proposées aux élèves. Au cours de notre travail de recueil de données, certaines contradictions sont apparues concernant la chronologie des prises en charge selon les différentes sources d'information. Que ce soient les enfants ou les enseignants, certains ont eu des difficultés à les dater précisément. Si l'on excepte quelques interventions psychologiques et orthophoniques, ou les propositions du CAMSP qui s'interrompent à l'âge de six ans, dans la majorité des cas, les aides se déroulent pendant plusieurs années, commencent souvent en fin de CP ou en CE1 et se situent à cheval sur les cycles deux et trois. Les évaluer à l'aune des tests de fin CE1 n'a donc pas réellement de sens. Nous reconsidérerons ces variables en étudiant les parcours, les résultats et les progressions en fin de cycle... Mais il faut rester conscient, compte tenu des constatations faites plus haut, que l'aide Rased est, dans une majorité des cas, accompagnée d'autres prises en charge. A travers cette variable, on mesure donc pour partie l'effet des autres dispositifs.

Nous pouvons alors proposer un modèle final expliquant les différences de résultats en début d'observation, soit à l'aube de l'entrée au cycle 3.

$$\text{MODELE 33 : } TTinistdt = f(\text{NbRasedC12 ; RedoublAvantC3 ; } \\ \text{MoisNaiss ; FratReg ; IMS ; MOTIV ; ATTENT}^\circ)$$

Tableau 69(a) : Part de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales expliquée par les variables socio-démographiques, psycho-affectives, environnementales et les aides proposées en cycles I et II.

Modèle	R ²	R ² ajusté
33	,501	,472

N = 605

Variable dépendante : TTinistdt

Tableau 69(b) : Impact des variables socio-démographiques, psycho-affectives, environnementales et des aides proposées en cycles I et II sur les résultats initiaux.

Modèle	Variables	VD : Résultats scolaires (TTfinstdt)	
		Coefficient	Significativité
33	Une aide Rased avant le cycle 3 (UnRased12)	-8,465	***
	Deux aides Rased avant le cycle 3 (DeuxRased12)	-4,786	***
	Trois aides Rased avant le cycle 3 (TroisRased12)	-2,469	**
	Quatre aides Rased avant le cycle 3 (QuatrRased12)	-1,903	*
	Cinq aides Rased avant le cycle 3 (CinqRased12)	-1,337	ns
	Redoublement avant le cycle 3 (RedoublAvantC3)	-5,055	*
	Mois de naissance (MoisNaiss)	-,228	ns
	Enfant unique (ENFUNIQ)	-1,163	ns
	Au moins 2 frères ou sœurs (FAMnbTROietPLUS)	-,975	ns
	Indice de milieu social intermédiaire (IMS3 ²)	1,544	***
	IMS favorisé (IMSfav ²)	5,888	***
	École "défavorisée" (EcoleDéf)	-8,769	***
	Indice d'estime de soi scolaire (IndicEstimSoi)	5,405	***
	Motivation (MOTIV)	1,686	**
	Attention (PlutôtAttentif)	3,466	ns
	Attention (PlutôtPasAttentif)	4,020	ns
Attention (AttentionInconnue)	-8,857	ns	

N = 605

*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1

Références : pas d'aide RASED avant le cycle 3 (PasRased) ; redoublant (Redoub) ; Un frère/sœur ; IMS défavorisé

Plusieurs variables ont un impact significatif. Les enfants dont l'indice de milieu social est moins élevé, fréquentant les établissements moins favorisés, dotés d'une moindre estime de soi et manifestant moins de motivation, mais aussi aidés par le RASED et dans une moindre mesure ayant connu un maintien réussissent moins. Nous expliquons, à l'aide des différentes variables, naturelles et composites, la moitié de la variance. Avec un modèle encore plus complet, incluant les variables écartées dans les chapitres précédents, ce pourcentage augmente d'à peine 3%. Il ne diminue pas significativement non plus ($R^2 = 48.9\%$) lorsque l'on supprime des variables peu explicatives ici : attention, composition de la fratrie, mois de naissance. La régression devient plus satisfaisante : elle comporte moins de variables et les coefficients ne changent guère, même si quelques-uns augmentent. Ainsi, l'effet du redoublement évolue d'un point (-6.033) et devient plus significatif ($p < 0,05$). De même, la motivation ou le milieu social gagnent en pouvoir explicatif. Il est vraisemblable que leurs effets se confondaient avec celui des variables supprimées. On peut aussi infirmer l'hypothèse d'un effet pervers de l'allongement de la durée des aides. Sauf peut-être lorsqu'elles sont proposées de façon très redondante, il ne semble pas que leur durée soit un facteur négatif très explicatif. Elles ne sont pas réellement moins efficaces quand elles se prolongent d'année en année, ceci demandant néanmoins à être confirmé en cycle III. Mais même dans sa configuration la plus parcimonieuse, le modèle appelle quelques commentaires :

- Il deviendra encore plus lisible si l'on oublie la batterie de variables muettes permettant de prendre en compte le nombre d'interventions du RASED. Ce n'est pas que cette indication soit dénuée de tout intérêt, puisqu'elle permet de tester une de nos hypothèses. Simplement, on divise ainsi le nombre d'observations en cinq catégories ce qui est regrettable pour la représentativité de la variable "mère" dans un échantillon de taille restreinte.
- Par ailleurs, la mesure de certaines variables est sujette à caution. Il en est ainsi pour les deux indices psycho-affectifs, estime de soi et motivation, relevés en dernière année de parcours élémentaire. Il n'est pas certain qu'ils soient des indicateurs fiables de ce qu'étaient les ressentis des élèves en fin de CE1... Il est probable qu'ils se soient construits ainsi, au moins en partie, durant le Cycle 3. Dans ce cas, nous confondons cause et conséquence.
- D'autre part, il ne faut pas oublier, comme nous l'a enseigné le précédent chapitre, que dans la plupart des cas, prolongations de cycle et aides du réseau

s'accompagnent d'autres dispositifs. Ce ne sont sans doute pas réellement des effets spécifiques mais conjoints que nous mesurons ici.

- Enfin et surtout, si les deux dispositifs pris en compte et les autres mesures d'accompagnement qu'elles masquent semblent liés aux résultats, nous ne savons pas encore s'il s'agit de variables explicatives ou simplement descriptives d'un niveau antérieur...

2. *L'influence sur les performances scolaires des élèves en fin de cycle III*

Nous disposons cette fois de davantage d'informations. Elles nous renseignent non seulement sur les aides proposées par le Rased, les enseignants de l'école, ou dans un cadre extrascolaire, mais aussi sur la nature et l'intensité des mesures mises en place. Nous pouvons également faire appel à une autre variable dépendante : il s'agit de l'efficacité des mesures, telle qu'elle a été estimée par les élèves. Enfin, les valeurs des variables explicatives et dépendantes ont été relevées de façon contemporaine à l'évaluation du niveau final.

2.1. Les effets globaux

Nous avons dans un premier temps repris la méthodologie utilisée pour évaluer l'effet des aides RASED et des redoublements sur les résultats aux tests de fin de CE1, en l'appliquant cette fois à l'ensemble des dispositifs et en observant les scores des tests de fin CM2. Nous entendons ainsi vérifier l'hypothèse suivante :

Hypothèse 9 : Les élèves bénéficiaires d'une aide sont moins performants que leurs camarades à l'issue du CM2.

Compte tenu de ces modifications de VD et de VI, les modèles univariés deviennent donc :

$$\text{MODELE 34 (a) : TTfinstdt} = f(\text{Aide01})$$

$$\text{MODELE 34 (b) : Frafinstdt} = f(\text{RedoublScol})$$

$$\text{MODELE 34 (c) : Mathfinstdt} = f(\text{Aide01} ; \text{RedoublScol})$$

Ayant considéré les résultats en fin de scolarité primaire, nous avons pris en compte l'ensemble des mesures proposées aux élèves depuis qu'ils y sont entrés, c'est à dire de la

petite section de maternelle jusqu'à la passation du test en fin de CM2. Ce sont les résultats de ce dernier qui sont présentés ici.

Tableau 70(a) : Parts de variance des résultats des élèves aux évaluations finales expliquées par la présence ou non d'une aide, d'un maintien ou des deux variables considérées conjointement.

Modèle	a) Résultats scolaires (TTfinstdt)	b) Résultats en français (Frafinstdt)	c) Résultats en mathématiques (Mathfinstdt)
	R ² (R ² ajusté)	R ² (R ² ajusté)	R ² (R ² ajusté)
34(a)	,118 (,117)	,088 (,087)	,090 (,088)
34(b)	,100 (,099)	,080 (,078)	,066 (,065)
34(c)	,185 (,182)	,142 (,139)	,133 (,129)

N = 605

Tableau 70(b) : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de la présence ou non d'une aide, d'un maintien ou des deux variables considérées conjointement.

Modèle	Variables	a) Résultats scolaires (TTfinstdt)		b) Résultats en français (Frafinstdt)		c) Résultats en mathématiques (Mathfinstdt)	
		Coefficient	Significativité	Coefficient	Significativité	Coefficient	Significativité
34(a)	Présence d'une aide (Aide01)	-10,864	***	-9,481	***	-9,308	***
34(b)	Redoublement (RedoublScol)	-14,831	***	-13,367	***	-11,848	***
34(c)	Aide01	-9,347	***	-8,103	***	-8,118	***
	RedoublScol	-12,294	***	-11,167	***	-9,644	***

N = 605

*** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

Encore une fois, nous obtenons des écarts très significatifs. L'effet des aides, quelles qu'elles soient, semble largement négatif puisque les moyennes des élèves qui en ont bénéficié sont largement inférieures pour tous les apprentissages considérés. Les profils

interdisciplinaires de réussite sont semblables et il y a peu de différences en français et en mathématiques.

Certes, en fin de scolarité, l'effet du passage par les différents dispositifs étudiés apparaît moins important, mais la comparaison est hasardeuse car les enfants ont connu des parcours diversifiés entre les deux temps d'évaluations. L'effet du redoublement, considéré singulièrement, paraît inférieur à ce qu'il était en début de cycle. L'analyse bi-variée dément pourtant cette impression, la tendance serait même plutôt inverse.

Ces modèles sont désormais moins explicatifs, puisqu'en prenant en compte individuellement ces variables, on explique respectivement un peu moins de 12% et juste 10% de la variance des résultats globaux, contre près de 20% et plus de 13% en début de cycle. En revanche, malgré la colinéarité, l'évolution des coefficients de détermination - et plus encore des coefficients de détermination ajustés - donc le gain de variance expliqué dans le modèle "c", indiquent un accroissement du pouvoir explicatif, même si les variables sont partiellement colinéaires. Les deux dispositifs jouent donc chacun un rôle et leurs effets ne se confondent pas entièrement, loin de là. Une fois encore, la régression a un moindre pouvoir explicatif en fin de scolarité alors que les pratiques observées sont plus nombreuses. Cette évolution est-elle liée au poids des autres variables ? Pour éclaircir ce point, il nous faut donc les ré-introduire dans les modèles.

2.2. Les effets spécifiques

Nous savons désormais que les élèves obtiennent des scores inférieurs au moment d'entrer au collège lorsqu'ils ont bénéficié de mesures de lutte contre la difficulté scolaire. Il nous reste à déterminer l'effet "toutes choses égales par ailleurs" de ces dernières pour savoir si d'autres facteurs ne tiennent pas le rôle de "variables parasites". Nous mesurerons cet effet en trois temps, d'abord à l'aune des scores aux évaluations proposées en fin de CM2, ensuite en étudiant les résultats de l'auto-évaluation par les enfants de leur valeur scolaire pour tester l'hypothèse 9. Enfin, pour ne pas que notre étude ne se focalise que sur les performances, nous observerons l'effet des mesures entreprises sur le sentiment de bien être à l'école. Il est

lui-même parfois facteur de réussite et constitue souvent un des objectifs des projets d'aides engagés.

2.2.1 Le niveau en fin de scolarité élémentaire

Tout d'abord, remarquons que si l'on se contente de modifier la VD dans le modèle 28, ce qui revient à s'intéresser à l'effet différé des aides RASED, éventuellement associées à d'autres et à celui des maintiens proposés avant l'entrée au cycle 3, les résultats sont largement moins négatifs. Ces élèves redoublants ou pris en charge avant le CE2 restent moins performants à la sortie de l'école primaire, mais les écarts sont moindres qu'en cours de parcours. L'hypothèse d'une aggravation des différences durant les deux dernières années d'école ne peut être retenue. Le modèle devient moins explicatif ($R^2 = 0.332$ contre 0.479) et la valeur des coefficients se modifie largement, ce qui indique, comme on pouvait s'y attendre, que l'explication des résultats en fin de scolarité ne résulte pas seulement de facteurs déjà présents antérieurement, mais aussi des circonstances du parcours en cycle 3. Ainsi, l'effet négatif des interventions du réseau diminue largement, tandis que celui des redoublements augmente encore (-3,995 (**)) pour l'aide RASED et -5,651 (***) pour le redoublement contre respectivement -8,372 (***) et -4,909 (**)) avec les résultats des évaluations de fin CE1).

Cette constatation est intéressante, mais difficilement interprétable pour l'instant. Elle masque en effet probablement d'autres facteurs. Il est notamment fréquent, comme nous l'avons constaté précédemment, que d'autres mesures aient été prises pour ces élèves. S'il est difficile de situer dans le temps les aides extérieures proposées aux enfants (la plupart étant proposées à cheval sur les deux cycles), cela reste possible si l'on ne considère que les aides du réseau et les redoublements. Pourtant, introduire au modèle aides RASED et maintiens en cycle 3 ne le rend pas plus explicatif : ces deux variables n'ont pas d'effet significatif, celui des interventions spécialisées parce qu'il est trop ténu et celui des prolongations du cycle parce qu'elles sont peu fréquentes. Nous reviendrons sur les raisons de cette évolution lorsque nous étudierons les progressions. Il nous paraît pour l'instant plus judicieux de mesurer le lien entre les résultats finaux, qui illustrent les apprentissages effectués tout au long de la scolarité primaire, et les aides, sous toutes leurs formes, proposées pendant ce cursus.

Pour cela, il est opportun de conserver les variables déjà considérées plus haut, d'une part parce que l'on en connaît la valeur explicative, et d'autre part pour faciliter les comparaisons. Nous construisons ainsi le modèle suivant :

MODELE 35(a) : $TTfinstdt = f(\text{Aide01 ; RedoublScol ; IMS ; FratReg ; MoisNaiss ; IndicEstimSoi ; MOTIV ; ATTENT}^\circ ; \text{Ecole})$

MODELE 35(b) : $Frafinstdt = f(\text{Aide01 ; RedoublScol ; IMS ; FratReg ; MoisNaiss ; IndicEstimSoi ; MOTIV ; ATTENT}^\circ ; \text{Ecole})$

MODELE 35(c) : $Mathfinstdt = f(\text{Aide01 ; RedoublScol ; IMS ; FratReg ; MoisNaiss ; IndicEstimSoi ; MOTIV ; ATTENT}^\circ ; \text{Ecole})$

Tableau 71(a) : Part de variance des résultats des élèves aux évaluations finales expliquée par les maintiens et les aides spécialisées durant la scolarité primaire avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	a) Résultats scolaires (TTfinstdt)	b) Résultats en français (Frafinstdt)	c) Résultats en mathématiques (Mathfinstdt)
	R ² (R ² ajusté)	R ² (R ² ajusté)	R ² (R ² ajusté)
35	,354 (,336)	,274 (,253)	,274 (,253)

N = 605

Tableau 71(b) : Effet des maintiens et des aides spécialisées durant la scolarité primaire sur les résultats aux évaluations finales avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	Variables	a) Résultats scolaires (TTfinstdt)		b) Résultats en français (Frafinstdt)		c) Résultats en mathématiques (Mathfinstdt)	
		Coefficient	Significativité	Coefficient	Significativité	Coefficient	Significativité
35	Présence d'une aide (Aide01)	-5,474	***	-4,484	***	-4,954	***
	Redoublement (REDOUBLSCOL)	-6,892	***	-7,147	***	-4,331	**
	Mois de naissance (MoisNaiss)	-,205	ns	-,176	ns	-,158	ns
	Enfant unique (ENFUNIQ)	-1,892	ns	1,462	ns	-4,592	*
	Au moins 2 frères ou sœurs (FAMnbTROletPLUS)	,528	ns	-,190	ns	1,167	*
	Indice de milieu social intermédiaire (IMS3 ²)	1,150	***	1,072	**	1,015	**
	IMS favorisé (IMSfav ²)	6,322	***	5,403	***	5,649	***
	École "défavorisée" (EcoleDéf)	-3,426	**	-3,790	**	-2,390	*
	Indice d'estime de soi scolaire (IndicEstimSoi)	4,633	***	4,054	***	4,054	***
	Motivation (MOTIV)	1,348	*	1,300	*	1,177	ns
	Attention (PlutôtAttentif)	5,285	**	5,146	**	3,899	ns
	Attention (PlutôtPasAttentif)	6,056	***	5,827	**	4,552	*
	Attention (AttentionInconnue)	-10,630	**	-8,811	*	-9,192	*

N = 605

*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1

¹ : référence : un frère ou sœur

² : référence : IMS défavorisé (IMSdéfav)

Trois années après, les résultats diffèrent sensiblement. Les variables qui étaient explicatives le sont toujours même si la significativité évolue parfois. L'effet des aides, tout comme celui du redoublement, restent importants. Le premier l'est un peu moins, et le second davantage... Les coefficients sont malgré tout plus mesurés puisqu'additionnés, leur part est réduite de moitié avec l'introduction des variables de contrôle.

Parmi elles, les caractéristiques sociales restent explicatives, dans les mêmes proportions, tout comme les variables psycho-affectives. Peut-être parce qu'elle a été estimée à ce moment de la scolarité, la motivation est désormais liée à des écarts que l'on peut penser non sujets au hasard. L'indice d'estime de soi scolaire est à la fois explicatif et significatif. Rappelons qu'il a été construit à partir des réponses des élèves au questionnaire les invitant à définir leur valeur d'élève et leur niveau de difficulté, les besoins en termes d'aides ; à évaluer leur probabilité de redoubler à plus ou moins long terme, etc. Nous pouvons donc utiliser cette variable non plus à des fins de contrôle, mais comme variable dépendante pour évaluer les effets perçus des mesures étudiées. Il nous paraît en effet constituer un indicateur fiable des représentations des élèves quant à leur valeur scolaire...

2.2.2 L'estime de soi

Cette auto-évaluation, certes plus subjective, est donc également à prendre en compte. Elle nous indiquera dans quelle mesure les performances décrites par les enseignants quotidiennement et à travers les différentes évaluations ont été intériorisées par leurs élèves et si ces représentations sont influencées par les aides proposées.

MODELE 36 : $\text{IndicEstimSoi} = f(\text{Aide01} ; \text{RedoublScol} ; \text{MoisNaiss} ; \text{FratReg} ; \text{IMS} ; \text{Ecole} ; \text{IndicEstimSoi} ; \text{MOTIV} ; \text{ATTENT}^\circ)$

Tableau 72(a) : Part de variance de l'estime de soi en milieu scolaire des élèves en fin de cursus primaire expliquée par les maintiens et les aides proposées, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	Résultats scolaires (TTfinstdt)	Estime de soi en tant qu'élève
	R ² (R ² ajusté)	R ² (R ² ajusté)
35a & 36	,354 (,336)	,232 (,214)

N = 605

Tableau 72(b) : Effet des maintiens et des aides proposées sur l'estime de soi en milieu scolaire des élèves en fin de cursus primaire, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	Variables	35a) Résultats scolaires (TTfinstdt)		34) Estime de soi en tant qu'élève	
		Coefficient	Significativité	Coefficient	Significativité
35a & 36	Présence d'une aide (Aide01)	-5,474	***	-,563	***
	Redoublement (REDOUBLSCOL)	-6,892	***	-,809	***
	Mois de naissance (MoisNaiss)	-,205	ns	-,032	***
	Enfant unique (ENFUNIQ) ¹	-1,892	ns	-,008	ns
	Au moins 2 frères ou sœurs (FAMnbTROletPLUS) ¹	,528	ns	-,164	**
	Indice de milieu social intermédiaire (IMS3) ²	1,150	***	,012	***
	Indice de milieu social favorisé (IMSfav) ²	6,322	***	,061	***
	École "défavorisée" (EcoleDéf)	-3,426	**	-,178	*
	IndicEstimSoi (scolaire)	4,633	***	(VD)	
	Indice d'estime de soi scolaire (IndicEstimSoi)	1,348	*	,003	ns
	Motivation (MOTIV)	5,285	**	,299	*
	Attention (PlutôtAttentif)	6,056	***	,016	ns
	Attention (PlutôtPasAttentif)	-10,630	**	-,269	ns

N = 605

*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1

¹ : référence : un frère ou sœur

² : référence : IMS défavorisé

Pour faciliter la comparaison, nous avons partiellement reproduit les résultats du modèle précédent, mais l'échelle n'est plus la même que celle des scores à l'évaluation finale. Il convient donc de ne pas comparer directement les coefficients, si ce n'est entre eux dans le cadre d'un même modèle de régression. On peut malgré tout mettre en regard leur significativité.

Les impacts des variables cibles, aides et redoublement, gardent dans tous les cas un rôle prépondérant, davantage encore dans les représentations des élèves que sur les résultats des évaluations. Cet effet semble largement négatif : les écoliers auprès desquels le système des remédiations s'est penché n'ont pas rejoint leurs camarades sur l'idée qu'ils ont de leur valeur scolaire.

Parmi les variables de contrôle, certaines produisent des effets intéressants. Par exemple, le mois de naissance exerce un effet notable : les enfants plus âgés se considèrent moins en échec que leurs condisciples. La maturité leur permet-elle de reprendre confiance en eux ? Les différences ne sont pas très importantes, le coefficient est faible comparé aux précédents mais l'effet très significatif. Sans doute est-il donc assez systématique. De même, les enfants issus de fratries plus importantes se sentent moins en réussite. Il est possible qu'ils souffrent de la comparaison avec leurs aînés ou cadets, qu'ils perçoivent leur entourage comme moins propice à la réussite, ou que leurs parents, qui doivent partager leur temps entre leur progéniture, soient moins disponibles à leurs côtés pour les rassurer sur leurs capacités à réussir. Des investigations supplémentaires reposant sans doute sur des entretiens seraient nécessaires pour approfondir la question.

D'autre part, nous avons été un peu surpris par le faible rôle occupé par les autres variables psycho-affectives. La proximité des méthodes de recueil d'informations et la traditionnelle propension à ne pas se contredire, généralement observée dans les enquêtes d'opinions, nous laissaient penser que les enfants se jugeant bons élèves se décriraient également plus attentifs, concentrés et motivés, ce qui n'est pas toujours le cas.

Nous remarquons enfin, que dans l'ensemble, les variables exercent des effets similaires sur les mesures objectives et subjectives puisque les coefficients varient dans le même sens et que la hiérarchie est souvent proche dans les deux modèles.

2.2.3 *Le bien être à l'école*

Nous avons construit un indice de bien être à l'école, estimant qu'il pourrait apporter une contribution significative à l'explication des résultats aux évaluations, ce qui ne s'est pas avéré être le cas. A défaut de constituer une variable explicative, cet indice pourrait-il devenir un indicateur de l'effet des aides diligentées ?

Pour cela, nous en avons fait une variable dépendante dans une modélisation jugeant de l'efficacité des actions entreprises. Différents modèles ont été constitués. Le premier permettra d'évaluer l'effet net des aides sur le bien être à l'école, les suivants leurs effets "toutes choses égales par ailleurs".

MODELE 37(a) : $\text{BienEtreEcole} = f(\text{Aide01})$

MODELE 37(b) : $\text{BienEtreEcole} = f(\text{AideScol} ; \text{AideRASED} ; \text{AideLib} ; \text{AideStuctMS} ; \text{AideSoc} ; \text{AideMDPH})$

MODELE 38(a) : $\text{BienEtreEcole} = f(\text{AideRecod01} ; \text{RedoublScol} ; \text{MoisNaiss} ; \text{SEXE} ; \text{FratReg} ; \text{IMS} ; \text{Ecole} ; \text{IndicEstimSoi} ; \text{MOTIV} ; \text{ATTENT}^\circ)$

MODELE 38(b) : $\text{BienEtreEcole} = f(\text{AideScol} ; \text{AideRASED} ; \text{AideLib} ; \text{AideStuctMS} ; \text{AideSoc} ; \text{AideMDPH} ; \text{RedoublScol} ; \text{MoisNaiss} ; \text{SEXE} ; \text{FratReg} ; \text{IMS} ; \text{Ecole} ; \text{IndicEstimSoi} ; \text{MOTIV} ; \text{ATTENT}^\circ)$

Tableau 73(a) : Part de variance du bien être à l'école en fin de cursus primaire expliquée par les aides proposées.

Modèle	R ²	R ² ajusté
37(a)	,014	,013

N = 605
Variable dépendante : BienEtreEcole
Valeur prédite : AideRecod01

Tableau 73(b) : Effet des aides proposées sur le bien être à l'école en fin de cursus primaire.

Modèle	Variables	VD : bien être à l'école (BienEtreEcole)	
		Coefficient	Significativité
37(a)	Présence d'une aide (AideRecod01)	-,175	***

N = 605 ; *** p < 0,01

Tableau 74(a) : Part de variance du bien être à l'école en fin de cursus primaire expliquée par le type d'aides proposées.

Modèle	R ²	R ² ajusté
37(b)	,020	,009

N = 605

Variable dépendante : BienEtreEcole

Tableau 74(b) : Effet différencié des types d'aides proposées sur le bien être à l'école en fin de cursus primaire.

Modèle	Variables	VD : bien être à l'école (BienEtreEcole)	
		Coefficient	Significativité
37(b)	Aide scolaire	-,063	ns
	RASED	-,122	ns
	Aide en libéral	-,073	ns
	Aide dans une structure extérieure	,016	ns
	Aide MDPH (AVS, SESSAD/CROP...)	-,046	ns
	Aide Sociale	-,242	ns

N = 605

Tableau 75(a) : Part de variance du bien être à l'école en fin de cursus primaire expliquée par les aides proposées avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	R ²	R ² ajusté
38(a)	,107	,080

N = 605

Variable dépendante : BienEtreEcole

Tableau 75(b) : Effet des aides proposées sur le bien être à l'école en fin de cursus primaire, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	Variables	VD : bien être à l'école (BienEtreEcole)	
		Coefficient	Significativité
38(a)	Mois de naissance (MoisNaiss)	,006	ns
	Sexe (Fille)	,088	*
	Enfant unique (ENFUNIQ)	,041	ns
	Au moins 2 frères ou sœurs (FAMnbTROIetPLUS)	,034	ns
	Indice de milieu social intermédiaire (IMS32)	-,019	ns
	IMS favorisé (IMsfav2)	-,109	ns
	École "défavorisée" (EcoleDéf)	-,061	ns
	Indice d'estime de soi scolaire (IndicEstimSoi)	,046	ns
	Motivation (MOTIV)	,142	***
	Attention (PlutôtAttentif)	-,095	ns
	Attention (PlutôtPasAttentif)	-,307	**
	Attention (AttentionInconnue)	,402	*
	Redoublement (RedoublScol)	-,097	ns
	Élève en difficulté (EnDiff)	,018	ns
	Présence d'une aide (AideRecod01)	-,100	*

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1
₁ : référence : un frère ou sœur
₂ : référence : IMS défavorisé

Tableau 76(a) : Part de variance du bien être à l'école en fin de cursus primaire expliquée par les types d'aides proposées, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	R ²	R ² ajusté
38(b)	,107	,080

N = 605

Variable dépendante : BienEtreEcole

Tableau 76(b) : Effet différencié des types d'aides proposées sur le bien être à l'école en fin de cursus primaire, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	Variables	VD : bien être à l'école (BienEtreEcole)	
		Coefficient	Significativité
38(b)	Mois de naissance (MoisNaiss)	,008	ns
	Sexe (Fille)	,080	ns
	Enfant unique (ENFUNIQ)¹	-,002	ns
	Un frère/sœur (UNFREouSOEU)¹	-,033	ns
	Indice de milieu social moyen (IMS3)²	-,020	ns
	Indice de milieu social favorisé (IMSfav)²	-,117	*
	École "défavorisée" (EcoleDéf)	-,069	ns
	Redoublement (RedoublScol)	-,007	ns
	Élève en difficulté (EnDiff)	,033	ns
	Indice d'estime de soi scolaire (IndicEstimSoi)	,040	ns
	Motivation (MOTIV)	,147	***
	Attention (PlutôtAttentif)	-,115	ns
	PlutôtPasAttentif	-,327	***

AttentionInconnue	,435	**
RASED	-,155	**
Aide en libéral	-,057	ns
Aide dans une structure extérieure	,141	ns
Aide Sociale	-,185	ns
Aide Scolaire	-,041	ns
Aide MDPH (AVS, SESSAD/CROP..)	-,116	ns

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1
1 : référence : famille nombreuse (FAMnbTROletPLUS)
2 : référence : IMS défavorisé (IMSdэфav)

Un effet brut existe : toutes aides confondues, les enfants qui en ont bénéficié se trouvent moins bien à l'école que leurs camarades. S'il s'agissait d'un objectif des actions entreprises, il n'est donc pas atteint ! La situation n'est peut-être pas nouvelle, mais même dans ce cas, les mesures mises en place en direction des élèves n'ont pas permis de résorber leur mal-être. Lorsque l'on détaille les aides, la significativité disparaît, excepté dans le cas des RASED. Le coefficient reste négatif.

Mais ces effets bruts masquent un effet de covariance. Lorsque l'on contrôle les variables testées dans les autres modèles, cet effet disparaît. Le bien-être en classe est sans doute lié aux résultats et au passé scolaire plus qu'à la présence d'une aide. Les effets de ces dernières semblent d'ailleurs se contrarier, mais seules les aides extérieures permettraient presque d'améliorer quelque peu la situation tandis que les actions du RASED la détériorent. Encore faut-il, pour affirmer cela, composer avec une marge d'erreur parfois élevée. Mais d'une façon générale, il est difficile de mettre à jour les facteurs expliquant cette VD. Dans le meilleur des cas, la part de variance expliquée peine à atteindre les 12%, au prix, qui plus est, d'une modélisation peu parcimonieuse. Ajuster le "R²" lui fait ainsi perdre une partie de sa valeur.

Les explications aux variations constatées sont plutôt d'ordre psycho-affectif. Il faut dire que notre indicateur ne l'est pas moins. Ainsi les enfants se déclarant en délicatesse sur le plan attentionnel se sentent-ils moins bien à l'école, au contraire de ceux qui refusent de se prononcer sur ce point, qui ont une bonne estime de soi (ns) et surtout s'estiment motivés.

Sur le plan des caractéristiques socio-démographiques, notons que les filles semblent un peu plus à l'aise en classe, mais que les enfants issus de milieux favorisés s'y sentent plutôt moins bien.

2.3. Conclusion : les aides ne permettent pas de résorber les différences de réussite

Pas plus qu'en fin de cycle 2, on ne peut imputer aux différentes prises en charge les écarts de réussite constatés entre enfants en fin de scolarité élémentaire, malgré le contrôle opéré des variables parasites pour raisonner "toutes choses égales par ailleurs".

D'une part, la part mesurée de variance expliquée laisse de la place à bien d'autres variables influentes, parfois à peine appréhendées, voire non mesurées faute de moyens et sans doute parfois d'imagination. Parmi elles, se retrouvent vraisemblablement des facteurs individuels tels que l'efficacité cognitive, des facteurs familiaux comme les méthodes éducatives, le capital culturel à disposition, la nature, les méthodes et l'efficacité du suivi du travail scolaire en dehors de l'école, ou encore des facteurs scolaires : interactions entre élèves et enseignant, efficacité différenciée des méthodes pédagogiques, etc.

Surtout, l'absence de connaissance des acquis des élèves à leur entrée à l'école nous empêche pour l'instant de déterminer la part spécifique des différences dues à la scolarisation et aux moyens mis en œuvre pour en permettre la réduction.

Il n'en demeure pas moins que l'ensemble des moyens à disposition ne permet pas aux enfants en difficulté de combler leur retard et leurs lacunes pour rattraper leurs camarades sur le plan des acquisitions. En contrôlant les autres variables associées à la difficulté scolaire, on met à jour un effet largement négatif des dispositions mises en œuvre pour en pallier les effets, tandis qu'en dépit des efforts de l'institution, le milieu social garde un rôle prépondérant. Les enfants aidés, que ce soit par une prolongation de la scolarité ou la fréquentation d'un dispositif dédié, présentent de moins bonnes performances aux évaluations et une moindre estime de soi en sortant de l'école primaire. Ils vivent en outre moins bien leur scolarité.

A défaut de voir disparaître les différences, il nous est permis d'espérer que les écarts se sont quelque peu réduits au cours du cycle 3 puisque nous avons constaté plus avant qu'ils existaient déjà trois années auparavant. Or, les coefficients décrivant l'effet des aides sont moins négatifs en fin qu'en milieu de scolarité. Pour le vérifier, nous nous proposons d'analyser les progressions des élèves.

3. Analyse de l'efficacité des dispositifs de remédiation

L'évaluation des dispositifs peut se faire selon différents critères. Nous avons précédemment analysé leur fonctionnement et leur capacité à prendre en charge les élèves qui en ont besoin. La mesure de l'efficacité des actions entreprises suppose la connaissance des enjeux, des objectifs, qui divergent vraisemblablement selon la nature des aides engagées. Dans les lignes suivantes, nous nous attacherons à mesurer leur contribution en matière de réduction des différences de réussite scolaire. Ce faisant, nous n'envisagerons que leur rôle dans les processus d'apprentissage sans considérer les éventuels autres bienfaits sur la personnalité des sujets, leur comportement, leur bien être psychologique et affectif, la qualité de leur langage oral, etc. C'est pourtant parfois l'enjeu premier de certaines interventions. Il faut donc rester conscient, répétons-le, que les choix opérés sont réducteurs et ne leur rendent pas toujours justice. Malgré tout, on peut imaginer et espérer qu'en intervenant auprès de l'élève, même sans considérer le pôle cognitif des apprentissages ni utiliser de médiation purement pédagogique, on influence aussi sa réussite académique dans le cadre scolaire.

Si la mesure des progressions peut se faire par l'analyse des différences entre les notes standardisées obtenues par les élèves aux deux séries, initiales et finales, d'évaluations, nous disposons d'un autre indicateur : le sentiment des élèves sur l'utilité des aides reçues, recueilli par questionnaire. La question de la réussite des procédures mises en place restait ouverte. Il était demandé aux enfants de se prononcer dans l'absolu et non strictement en référence à leurs apprentissages. Sans doute les indications données seront-elles moins restrictives.

Pour savoir dans quelle mesure les dispositifs étudiés influencent la progression des élèves au cours des trois années de cycle 3, nous ne nous priverons pas d'utiliser et de comparer ces deux indicateurs.

Cette efficacité des aides sera envisagée en fonction des caractéristiques de l'élève, de son contexte de vie et d'apprentissage. Au cours de la revue des différents travaux nous ayant conduit à considérer les facteurs individuels et familiaux, nous avons observé que les enfants dotés des traits distinctifs les plus défavorables à leur progression étaient également plus sensibles aux effets environnementaux affectant la réussite scolaire. Il est donc possible de

penser, avec Mingat et Richard (1991) que selon ces trois familles de caractéristiques, les aides soient plus ou moins efficaces.

Seront également prises en compte les différences liées à la nature des dispositifs d'accueil, aux modalités de prise en charge ou au personnel qui y intervient.

3.1. Le point de vue des élèves

Interrogés sur l'efficacité des aides dont ils ont bénéficié, les élèves étaient invités à en apprécier l'utilité par l'attribution d'une note de 0 à 3 sur une échelle en quatre points. Les différents dispositifs ont obtenu les moyennes suivantes :

Tableau 77 : Moyenne des scores attribués par les élèves aux aides dont ils ont bénéficié.

Type d'aides :	scolaires	RASED	libérales	dans le cadre d'une structure extérieure
Efficacité selon les élèves	1,21	1,46	1,25	1,06

N = 393

Moyenne des notes : 1,24

Tout d'abord, il convient de vérifier la significativité des différences entre moyennes. Nous avons regroupé les résultats des tests effectués dans le tableau suivant :

Tableau 78 : Différences en valeurs absolues (et significativité) entre les moyennes des scores d'estimation par les élèves de l'efficacité des structures d'aides.

Type d'aides	Scolaires	RASED	En milieu libéral	Structures médico-sociales
Structures médico-sociales	0,15 (*)	0,40 (***)	0,19 (*)	
En milieu libéral	0,04 (ns)	0,21 (***)		
RASED	0,25 (***)			
Scolaires				

N = 393 ; *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1

Les moyennes obtenues par les aides scolaires et celles dispensées en milieu libéral ne se différencient pas. Sur le plan statistique il faut valider l'hypothèse nulle. Les autres comparaisons effectuées donnent lieu à des écarts significatifs, parfois faiblement, lorsque les scores moins flatteurs des aides médico-sociales sont comparés à ceux des interventions libérales ou scolaires, d'autres fois très largement, quand on compare l'efficacité des interventions du RASED, supérieure à celles des autres formes d'aide.

La moyenne théorique est de 1,5. Elle diffère significativement de la moyenne totale, égale à 1,24. Il semble donc que, d'une façon générale, les enfants ne soient donc pas convaincus par l'efficacité des dispositifs.

Dans le détail, on constate qu'ils sont particulièrement sévères à l'égard des structures extérieures. Avec une moyenne de 0,92, les interventions du CMP sont perçues comme les moins "aidantes". Celles des CAMSP ont été peu notées, beaucoup préférant s'abstenir, sans doute en raison de la précocité des actions. Ces structures accueillent, rappelons-le, les enfants de moins de six ans. En obtenant une moyenne de 1,21, les CMPP s'approchent des scores des prises en charge proposées dans d'autres cadres. Le secteur libéral s'en sort un peu mieux, davantage grâce aux interventions rééducatives (1,29) que psychologiques (1,08). Il fait jeu égal avec les mesures proposées dans le cadre de l'école où, là aussi, l'expérience est plus ou moins bien vécue. L'étude est jugée plutôt peu efficace (1,14) alors que l'Aide Personnalisée (AP et APC) et surtout les stages de remise à niveau satisfont plus fréquemment les élèves (1,22 et 1,38). Mais finalement, seuls les RASED obtiennent un score moyen qui ne se différencie pas de la moyenne théorique que l'on obtiendrait si les quatre notes étaient aléatoirement distribuées.

Les élèves expriment des ressentis qui diffèrent donc selon les prestataires. Ils considèrent être aussi bien aidés par leurs enseignants que par les spécialistes hors de l'école, a fortiori si ceux-ci sont regroupés dans des centres médico-sociaux. Fréquenter un cabinet est peut-être mieux vécu dans la mesure où, dans un lieu moins exposé, l'enfant accomplit, avec ses parents, une démarche analogue à d'autres, plus courantes, lorsqu'il consulte un médecin ou un dentiste par exemple. Mais le recours aux interventions les plus "psychologisantes" semblent moins appréciées. On constate en effet que les enfants se sentent moins aidés lorsqu'ils sont pris en charge en CMP plutôt qu'en CMPP, par un psychologue plutôt que par un orthophoniste... Peut-être ont-ils davantage de difficultés à se représenter ou comprendre le

sens du travail effectué ? Il est possible également que les différences soient liées aux problématiques sur lesquelles portent l'intervention. Un orthophoniste s'intéresse la plupart du temps au langage, à la lecture, proposant des activités rééducatives souvent ludiques qui font davantage sens pour les enfants. Le travail psychologique touche non seulement l'élève, mais aussi l'enfant, et parfois son entourage. Son intérêt, tout comme le rapport avec la scolarité, est sans doute plus difficile à concevoir pour de jeunes patients...

Sans doute le cadre joue-t-il également un rôle. En étude, l'enfant se trouve confronté aux devoirs de la même façon qu'à la maison mais en grand groupe. Ce n'est probablement pas un lieu dans lequel la mise en place de mesures d'aides est la plus indiquée. Il n'est d'ailleurs pas conçu ni sans doute vécu comme tel. Notons par ailleurs que les enfants qui font leurs devoirs dans le cadre de l'école sont peu nombreux dans notre échantillon. En aide personnalisée et plus encore au cours des stages organisés pendant les vacances, les élèves sont pris en charge de façon plus intime, par des enseignants, parfois différents, surtout dans le second cas, de ceux qu'ils côtoient le reste du temps. Les activités sont spécifiquement construites pour eux, en fonction de leurs difficultés. Les objectifs sont clairement définis en termes de progression.

L'horaire proposé peut aussi produire des différences d'efficacité. Est-ce ce qui différencie ces deux formes d'aides ? Les unes sont proposées pour la majorité après les cours, à la suite d'une journée de travail, et alourdissent l'emploi du temps quotidien. Les autres ont lieu durant les congés, de façon plus regroupée, avec des enfants peut-être plus reposés, disponibles, qui ont le sentiment d'en profiter davantage. Les membres des réseaux interviennent quant à eux pendant la classe, le plus souvent en dehors, ce qui pourrait gêner des élèves qui quittent les cours sous le regard de leurs camarades. Pourtant, c'est la forme d'aide la plus appréciée par les enfants... Est-ce parce qu'elle a lieu à l'école mais dans le cadre d'un projet entièrement individualisé ? Doit-on incriminer le personnel, formé à la difficulté scolaire, qui posséderait des compétences spécifiques permettant de mieux expliquer le travail mené ? Les activités proposées ont-elles une présentation plus ludique, plus attractive ou correspondent-elles davantage aux attentes des écoliers ? Le transfert des compétences abordées est-il plus systématiquement envisagé ou l'intérêt d'un tel travail davantage explicité à l'enfant ?

Il est possible également que le profil des élèves varie selon l'aide dont ils bénéficient. Nous nous sommes donc interrogés sur les caractéristiques des enfants et de leur environnement susceptibles d'influencer leur jugement. Pour cela, nous avons construit un même modèle pour chaque dispositif afin de déterminer si les facteurs de performances scolaires expliquaient également la valeur de l'efficacité perçue.

MODELE 39(a) : $EvaElevAidScol = f(\text{MoisNaiss ; SEXE ; FratReg ; IMS ; Ecole ; RedoublScol ; IndicEstimSoi; MOTIV ; ATTENT}^\circ)$

MODELE 39(b) : $EvaElevAidRASED = f(\text{MoisNaiss ; SEXE ; FratReg ; IMS ; Ecole ; RedoublScol ; IndicEstimSoi; MOTIV ; ATTENT}^\circ)$

MODELE 39(c) : $EvaElevAidLib = f(\text{MoisNaiss ; SEXE ; FratReg ; IMS ; Ecole ; RedoublScol ; IndicEstimSoi; MOTIV ; ATTENT}^\circ)$

MODELE 39(d) : $EvaElevAidStructMS = f(\text{MoisNaiss ; SEXE ; FratReg ; IMS ; Ecole ; RedoublScol ; IndicEstimSoi; MOTIV ; ATTENT}^\circ)$

Tableau 79(a) : Part de variance expliquée de l'estimation de l'effet des aides par les élèves en fin de cursus primaire, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle 39	a) Aides scolaires	b) RASED	c) Secteur libéral	d) Structures médico-sociales
R²	.055	.136	.113	.191

N = 393

Tableau 79(b) : Effets des aides estimés par les élèves en fin de cursus primaire, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	Variables	a) Aides scolaires		b) RASED		c) Sect. libéral		d) Structures MS	
		Coef.	Signif.	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.
39	Mois de naissance (MoisNaiss)	,018	*	,001	ns	-,027	*	-,041	*
	Sexe (Fille)	,114	*	,092	ns	,065	ns	,026	ns
	Enfant unique (ENFUNIQ) ¹	,149	ns	,017	ns	-,630	**	,335	ns
	Un frère/sœur (UNFREouSOEU) ¹	-,001	ns	-,110	ns	-,067	ns	,056	ns
	Indice de milieu social défavorisé (IMSdéfav) ²	,010	ns	-,049	ns	,010	ns	-,116	ns
	Indice de milieu social favorisé (IMSfav) ²	-,091	ns	-,220	ns	-,019	ns	,103	ns
	École "défavorisée" (EcoleDéf)	-,116	ns	-,245	ns	-,098	ns	,154	ns
	Redoublement (RedoublScol)	-,085	ns	-,282	*	,089	ns	-,117	ns
	Indice d'estime de soi scolaire (IndicEstimSoi)	,023	ns	-,086	ns	,059	ns	,075	ns
	Motivation (MOTIV)	,044	ns	-,002	ns	,057	ns	,151	ns
	Attention (PlutôtAttentif) ³	,288	**	,492	ns	,055	ns	,209	ns
	Attention (PlutôtPasAttentif) ³	,300	**	,480	ns	-,212	ns	-,080	ns

N = 393 ; *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1

VD : EvaElevAid

¹ : référence : famille nombreuse (FAMnbTROletPLUS)

² : référence : IMS médian

³ : référence : attention inconnue

Aucune de ces régressions n'est réellement satisfaisante. Les parts de variance expliquée sont plutôt faibles. L'accumulation de variables explicatives non significatives

laisse par ailleurs craindre qu'elles soient sur-estimées puisque les "R²" croissent avec le nombre de régresseurs. Les ajuster¹⁴⁰ fait d'ailleurs baisser leur valeur en deçà de 10%.

Les modèles ne nous permettent donc pas d'expliquer la fluctuation des notes attribuées. Tout au plus peut-on remarquer que, souvent, l'âge des enfants influence le jugement qu'ils portent sur l'efficacité des aides, les plus jeunes les estimant plus utiles dans le cadre scolaire et les plus âgés dans le cadre extra-scolaire. Cet effet n'est pas présent face aux Rased, plus influencés par l'effet de la prolongation du cycle : les enfants maintenus sont plus sévères. Devoir refaire une année les rend, ce que l'on peut comprendre, plus critiques à l'égard de dispositifs dédiés à la lutte contre la difficulté proposés en milieu scolaire, qui ne leur ont pas permis d'éviter de redoubler, tandis qu'ils n'en rendent pas les intervenants extérieurs ni leurs enseignants responsables.

Les effets du genre ou de la composition de la fratrie sont bien tenus. Les filles sont simplement un peu plus sensibles aux aides scolaires, tandis que l'efficacité perçue des aides libérales est supérieure chez les enfants uniques.

De même, les caractéristiques psycho-affectives ne jouent guère. On remarque malgré tout que le niveau d'attention exerce une influence significative sur l'appréciation de l'effet des aides dispensées par les enseignants : les enfants ne l'ayant pas estimé les ont significativement moins appréciées. Cet effet reste difficile à interpréter dans la mesure à on ignore les raisons les ayant conduits à ne pas renseigner ces rubriques...

Mais ne perdons pas de vue qu'il s'agit là de représentations individuelles. Dans quelle mesure s'accordent-elles avec l'évolution des performances mesurée de façon plus objective ?

¹⁴⁰ Il s'agit de prendre en compte, dans le calcul du coefficient de détermination, le nombre de régresseurs (k) grâce à la formule suivante (le modèle incluant une constante) :

$$R^2 \text{ (ajusté)} = 1 - \frac{(n-1)(1-R^2)}{(n-k-1)}$$

3.2. L'évolution des performances scolaires

Il paraît intéressant de savoir quels critères fondent, plus ou moins consciemment les ressentis des enfants. Peut-être ont-ils le sentiment d'avoir été mieux aidés lorsque leurs compétences et connaissances se sont accrues. Ceci leur permettrait de dépasser des situations scolaires autrefois problématiques grâce aux acquisitions déclaratives et procédurales permises par les aides. Sans doute aussi ont-ils l'impression d'être moins en décalage avec leurs camarades, d'obtenir de meilleures notes. On peut enfin se demander quelle part prennent les critères affectifs, la qualité des relations avec l'intervenant, l'aspect plus ou moins attractif des médiations utilisées, dans l'attribution de la note.

3.2.1. Mesure subjective et objective des progressions

Nous avons choisi d'interroger les élèves aidés sur l'utilité des interventions. Mais ce faisant, nous nous sommes privés de la possibilité de pouvoir comparer la progression auto-évaluée des différentes catégories d'élèves, puisque selon cette méthodologie, nous ne disposons pas de groupe témoin. Nous pouvons malgré tout nous demander dans quelle mesure le sentiment d'efficacité des aides, décrit par les élèves, coïncide avec la progression de leurs performances ou avec leur niveau final. Pour cela, nous avons effectué un calcul de la corrélation reliant ces indicateurs.

Quelle que soit l'aide prise en compte, ces corrélations sont faibles, jamais significatives. Il n'y aurait pas ou peu de rapport entre le ressenti des enfants et leur progression mesurée ($r = 0.12$, ns), pas plus qu'entre ce ressenti et le niveau final ($r = -0.05$, ns). Dans ce dernier cas, les coefficients obtenus sont faibles, mais négatifs lorsque l'aide dépend de l'Éducation nationale ($-0,04$ (ns) pour les aides "scolaires" et -0.17 (*) pour les aides RASED. Tout se passe alors comme si les élèves les plus sévères étaient ceux qui réussissent le mieux. Mais les valeurs sont généralement trop faibles pour que nous ne puissions affirmer quoi que ce soit sans risque d'erreur à ce sujet. Pourtant, pour chaque aide proposée, la moyenne des appréciations de l'efficacité par les enfants et celle des plus ou moins values observées dans l'analyse des progressions concordent souvent comme nous allons le voir...

3.2.2. L'effet global des aides

D'une façon générale, si les élèves aidés ont un score final inférieur, leur progression en cours de cycle trois ne se différencie pas de celle des autres élèves : les chiffres sont proches de 0 (0,15) et les tests de comparaisons de moyennes nous conduisent sans équivoque à accepter l'hypothèse nulle avec une marge d'erreur convenable. Considérées ensemble, sans distinction, les aides dispensées n'exercent pas d'effet sur l'évolution des scores des élèves. Cette constatation se retrouve quel que soit l'indicateur envisagé - progression globale, en français ou en mathématiques - que l'on contrôle ou non les autres variables. Les différences restent non significatives comme nous le montre les modèles suivants :

MODELE 40(a) : $\text{ProgTT} = f(\text{Aide01} ; \text{RedoublScol} ; \text{MoisNaiss} ; \text{SEXE} ; \text{FratReg} ; \text{IMS} ; \text{Ecole} ; \text{IndicEstimSoi} ; \text{MOTIV} ; \text{ATTENT}^\circ)$

MODELE 40(b) : $\text{ProgFra} = f(\text{Aide01} ; \text{RedoublScol} ; \text{MoisNaiss} ; \text{SEXE} ; \text{FratReg} ; \text{IMS} ; \text{Ecole} ; \text{IndicEstimSoi} ; \text{MOTIV} ; \text{ATTENT}^\circ)$

MODELE 40(c) : $\text{ProgMath} = f(\text{Aide01} ; \text{RedoublScol} ; \text{MoisNaiss} ; \text{SEXE} ; \text{FratReg} ; \text{IMS} ; \text{Ecole} ; \text{IndicEstimSoi} ; \text{MOTIV} ; \text{ATTENT}^\circ)$

Tableau 80(a) : Part de variance de progression globale, en français et en mathématiques des élèves au cours du cycle 3, expliquée par les aides, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle 40	a) Progression globale	b) Progression en français	c) Progression en mathématiques
R² (R² ajusté)	.062 (.016)	.067 (.021)	.067 (.021)

N = 605

Tableau 80(b) : Effet des aides sur la progression globale, en français et en mathématiques des élèves au cours du cycle 3, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	Variables	a) Progression globale		b) Progression en français		c) Progression en mathématiques	
		Coef.	Signif.	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.
40	Présence d'une aide (Aide01)	,153	ns	,268	ns	,956	ns
	Redoublement (RedoublScol)	1,931	ns	4,079	*	2,135	ns
	Mois de naissance (MoisNaiss)	-,030	ns	,113	ns	-,125	ns
	Sexe (Fille)	-,974	ns	2,945	**	-4,309	***
	Enfant unique (ENFUNIQ) 1	-2,022	ns	2,691	ns	-4,770	ns
	Famille nombreuse (FAMnbTROietPLUS) 1	2,357	*	1,945	ns	3,236	**
	Indice de milieu social médian (IMS3) 2	-,409	ns	-,734	ns	-,193	ns
	Indice de milieu social favorisé (IMSfav) 2	,221	ns	-1,488	ns	2,522	ns
	École "défavorisée" (EcoleDéf)	3,697	*	1,808	ns	1,297	ns
	Indice d'estime de soi scolaire (IndicEstimSoi)	-,164	ns	,156	ns	-,761	ns
	Motivation (MOTIV)	,396	ns	1,078	ns	,343	ns
	Attention (PlutôtAttentif) 3	2,903	ns	1,564	ns	3,095	ns
	Attention (PlutôtPasAttentif) 3	3,140	ns	4,196	ns	1,257	ns

N = 393 ; *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1

VD : ProgTT ; ProgFra ; ProgMath

¹ : référence : un frère ou sœur (UNFREouSOEU)

² : référence : IMS défavorisé

³ : référence : attention inconnue

Notons que, d'une façon générale, les modèles sont très peu explicatifs. D'une part, la variance expliquée est faible. Plus encore, lorsque l'on ajuste le R², la valeur baisse

largement, ce qui montre que le modèle comporte trop de variables non explicatives et n'est donc ni parcimonieux, ni explicatif, et ce quelle que soit la VD utilisée. Ces indices sont d'ailleurs rigoureusement identiques en français et en mathématiques. On peut donc en conclure qu'ils ne nous permettent pas de bien connaître les mécanismes qui influencent la progression des élèves, et que celle-ci dépend peu des variables explicatives prises en compte.

Parmi les quelques résultats notables, remarquons qu'au cours de ces trois – ou quatre – années, les filles progressent davantage que les garçons en français, mais moins en mathématiques ce qui renforce les tendances observées en cycle 2.

Pour sa part, l'environnement, scolaire ou familial des enfants peut influencer légèrement les acquisitions. Mais globalement, l'effet des écoles cumulant les facteurs défavorables disparaît tout comme celui de l'appartenance à une famille nombreuse. L'évolution un peu plus favorable dans ces catégories est sans doute dû à un "effet plancher", les élèves plus mal notés lors de l'évaluation initiale rattrapant ainsi une petite partie du retard accumulé plus avant dans la scolarité. Peut-être aussi, les élèves grandissent-ils et gagnent-ils en autonomie, prenant alors une part plus active dans les apprentissages. Ils deviennent ainsi moins dépendants de leurs enseignants et parents pour travailler, faire leurs devoirs... L'influence de l'environnement familial et scolaire devient donc moins importante. Mais encore une fois, prudence doit être de mise, les écarts constatés restant souvent peu significatifs ($p < 0,1$ ou $0,05$).

Ceci est donc peu flatteur pour le système global d'aide aux élèves en difficulté. D'un autre côté, on peut se demander si sans lui, les élèves qui en ont bénéficié n'auraient pas moins progressé encore. Rappelons que plusieurs autres études ont conclu à un effet négatif des dispositifs.

D'une façon générale, ainsi que l'ont indiqué diverses études comme celle de Alain Mingat et Marc Richard (1991), il existe différents freins à l'efficacité des dispositifs d'aide...

Pour être efficace, une aide devra permettre à l'enfant de rattraper son retard là où celui-ci existe, tout en progressant par ailleurs au même rythme que ses camarades. Ce dernier point à lui seul peut être source de difficultés puisque les élèves dont le niveau initial est le plus faible sont aussi ceux qui ont jusqu'alors évolué le moins vite. Ils ont le plus souvent bénéficié du même temps de scolarisation, voire d'un temps supérieur en cas de redoublement

pour parvenir à un niveau d'acquisitions inférieur. On demande donc aux dispositifs d'inverser ces différences de vitesse de progression.

Pourtant, l'un des principaux écueils tient au "coût d'opportunité". Un enfant ne peut simultanément fréquenter un dispositif d'aide et suivre le déroulement habituel de la classe. Proposer une aide pendant le temps scolaire revient à le soustraire aux moments d'apprentissage proposés à ses condisciples. Or maximiser le temps d'apprentissage permet d'accroître les performances scolaires (Suchaut, 1996). Alain Mingat, dans son évaluation des anciens dispositifs GAPP à l'école primaire, après avoir rappelé l'importance de la gestion du temps sur les acquisitions, indiquait que "*les élèves faibles ont besoin d'un temps plus long que les élèves « vifs » pour absorber les contenus d'un programme*" et que "*ce sont justement ces élèves qui sont rééduqués et qui se voient réduire leur temps d'apprentissage*" (Mingat, 1991). Pour lui, cela expliquerait l'impact négatif des rééducations mais aussi le fait que cet effet soit d'autant plus négatif que ces rééducations durent. Nous pensions retrouver un tel effet dans notre étude ou du moins une meilleure efficacité des aides lorsqu'elles sont proposées en dehors du temps de classe, comme le constate Bruno Suchaut (2002) : "*Ce qui semble aussi ressortir des différentes études, c'est l'inefficacité globale des actions de soutien et de remédiation lorsque celles-ci consistent à offrir une aide individuelle ou en petits groupes à certains élèves, généralement en les extrayant momentanément du groupe classe*". Or, la majorité des aides étudiées ici fonctionnent selon un tel principe. Mais même lorsque cela n'est pas le cas, elles occasionnent une surcharge de l'emploi du temps qui pourrait se révéler tout aussi préjudiciable auprès des élèves qui y sont les plus sensibles.

L'autre facteur mentionné par Alain Mingat, susceptible d'influencer négativement l'effet des aides, est l'effet d'étiquetage. Tantôt nommé ainsi, tantôt appelé "effet Pygmalion", en référence aux travaux de Rosenthal et Jacobson, "effet d'attente" ou "prophéties auto-réalisatrices", il a dans un premier temps été décrit dans sa composante positive par les deux psychologues (Rosenthal et Jacobson, 1968). En résumé, on constate que, lorsqu'un enfant est présenté comme ayant des capacités lui permettant de devenir un excellent élève, il progresse davantage, quel que soit son niveau initial. On peut supposer que l'inverse est également vrai, même si, d'un point de vue déontologique, il est délicat de se livrer à une telle expérience. Dans la classe, le fait qu'un élève se voie proposer une aide, contribue à forger son image de mauvais élève, à ses yeux mais aussi à ceux de ses enseignants, ses parents, son entourage.

Les différents dispositifs, selon leur cadre, leurs modalités de fonctionnement, sont susceptibles d'être impactés différemment par ces phénomènes. Le coût d'opportunité varie selon les horaires des remédiations, la visibilité des mesures mises en place n'est pas la même selon que l'aide sera proposée ou non dans l'enceinte de l'école. Tout cela doit nous conduire à évaluer une à une les différentes aides proposées.

4. Les effets selon les caractéristiques des aides

Nous avons constaté que l'offre en matière de lutte contre l'échec scolaire était pour le moins diversifiée. On peut donc s'interroger sur ce qui justifie l'existence de ces multiples formes dans les propositions faites. Ce faisant, il conviendra de vérifier l'effet différencié de ces différentes facettes et, partant, de déterminer les facteurs d'efficacité des mesures d'aide proposées aux élèves en difficulté. Les connaître permettrait sans doute d'optimiser l'offre. Pour cela, nous nous sommes demandé si le cadre dans lequel s'inscrivent les propositions, la nature du travail entrepris ou les modalités des projets menés affectent différemment la progression des élèves concernés.

4.1. Des effets différenciés selon le cadre d'administration des aides

Si on raisonne en distinguant les différentes aides, les résultats fluctuent-ils davantage qu'en fonction des variables précédemment prises en compte ? Pour répondre à cela, comparons l'effet sur les progressions des différents processus engagés au moyen d'une analyse multivariée :

MODELE 41(a) : $\text{ProgTT} = f(\text{AideScol} ; \text{AideRASED} ; \text{AideLib} ; \text{AideStuctMS} ; \text{AideSoc} ; \text{AideMDPH})$

MODELE 41(b) : $\text{ProgFra} = f(\text{AideScol} ; \text{AideRASED} ; \text{AideLib} ; \text{AideStuctMS} ; \text{AideSoc} ; \text{AideMDPH})$

MODELE 41(c) : $\text{ProgMath} = f(\text{AideScol} ; \text{AideRASED} ; \text{AideLib} ; \text{AideStuctMS} ; \text{AideSoc} ; \text{AideMDPH})$

Tableau 81(a) : Part de variance de progression globale des élèves au cours du cycle 3, en français et en mathématiques expliquée par les aides.

Modèle 41	a) Progression globale	b) Français	c) Mathématiques
R² (ajusté)	.059 (.040)	.052 (.033)	.041 (.021)

N = 605

Tableau 81(b) : Effet des aides sur la progression globale, en français et en mathématiques des élèves au cours du cycle 3.

Modèle	Variabiles	a) Progression globale		b) Français		c) Mathématiques	
		Coef.	Signif.	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.
41	Aide Scolaire (AideScol)	-,928	ns	-,722	ns	,101	ns
	RASED (AideRASED)	3,363	**	4,753	***	3,421	*
	Aide en libéral (AideLib)	1,544	ns	1,575	ns	,222	ns
	Aide dans une structure extérieure (AideStructMS)	-5,226	**	-2,707	ns	-5,017	**
	Aide Sociale (AideSoc)	-2,117	ns	,378	ns	-2,591	ns
	Aide MDPH (AVS, SESSAD/CROP...) (AideMDPH)	12,223	***	8,871	**	12,477	***

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1
VD : ProgTT ; ProgFra ; ProgMath

Encore une fois, la valeur explicative des modèles est limitée. La présence d'aides exerce une bien faible influence sur les variations observées dans la progression des élèves, que ce soit de manière générale, en français ou en mathématiques. Dans le premier cas, la hiérarchie établie par les élèves paraît respectée. Les RASED semblent modérément efficaces, les aides scolaires et libérales sont neutres, tandis que les enfants ayant fréquenté une structure médico-éducative ont connu une moindre progression. Les effets sont donc contrastés. Ceci explique sans doute l'absence globale d'influence sur les progressions. Nous avons vu précédemment que souvent, des interventions de différentes natures étaient proposées aux mêmes élèves. Le fait que leurs effets spécifiques se contrariaient a dû en réduire l'ampleur quand on les combine, certains se neutralisant.

Pour déterminer si cet impact était réellement imputable aux actions entreprises, nous avons introduit, dans l'analyse de régression linéaire, les variables personnelles, socio-familiales et environnementales afin de neutraliser l'effet des facteurs "parasites" et progresser dans notre connaissance des déterminants de l'évolution des résultats.

MODELE 42(a) : ProgTT = f(AideScol ; AideRASED ; AideLib ; AideStuctMS ; AideSoc ; AideMDPH; RedoublScol ; MoisNaiss ; SEXE ; FratReg ; IMS ; Ecole ; IndicEstimSoi; MOTIV ; ATTENT°)

MODELE 42(b) : ProgFra = f(AideScol ; AideRASED ; AideLib ; AideStuctMS ; AideSoc ; AideMDPH; RedoublScol ; MoisNaiss ; SEXE ; FratReg ; IMS ; Ecole ; IndicEstimSoi; MOTIV ; ATTENT°)

MODELE 42(c) : ProgMath = f(AideScol ; AideRASED ; AideLib ; AideStuctMS ; AideSoc ; AideMDPH; RedoublScol ; MoisNaiss ; SEXE ; FratReg ; IMS ; Ecole ; IndicEstimSoi; MOTIV ; ATTENT°)

Tableau 82(a) : Part de variance de progression globale des élèves au cours du cycle 3, en français et en mathématiques expliquée par les aides, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle 42	a) Progression globale	b) Français	c) Mathématiques
R ² (ajusté)	.059 (.040)	.104 (.046)	.103 (.045)

N = 605

Tableau 82(b) : Valeur explicative des modèles et effet des aides sur la progression globale, en français et en mathématiques des élèves au cours du cycle 3, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.

Modèle	Variables	a) Progression globale		b) Français		c) Mathématiques	
		Coef.	Signif.	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.
42	Aide Scolaire (AideScol)	-1,127	ns	-1,536	ns	,725	ns

RASED (AideRASED)	4,234	**	5,383	***	3,369	ns
Aide en libéral (AideLib)	1,768	ns	1,066	ns	,520	ns
Aide dans une structure extérieure (AideStructMS)	-5,970	**	-3,625	ns	-6,891	**
Aide Sociale (AideSoc)	-,002	ns	-,892	ns	1,587	ns
Aide MDPH (AVS, SESSAD/CROP...) (AideMDPH)	12,244	***	10,105	**	11,908	**
Redoublement (RedoublScol)	-1,914	ns	-,043	ns	-,838	ns
Mois de naissance (MoisNaiss)	-,053	ns	,063	ns	-,127	ns
Sexe (Fille)	-,691	ns	3,522	**	-4,251	***
Enfant unique (ENFUNIQ) ¹	-5,564	*	-,291	ns	-9,274	**
Famille nombreuse (FAMnbTROletPLUS) ¹	-2,739	**	-2,302	*	-3,595	***
Indice de milieu social médian (IMS3) ²	-,415	ns	-,661	ns	-,195	ns
Indice de milieu social favorisé (IMSfav) ²	,272	ns	-1,266	ns	2,694	ns
École "défavorisée" (EcoleDéf)	3,062	*	1,411	ns	,712	ns
Indice d'estime de soi scolaire (IndicEstimSoi)	,430	ns	,752	ns	-,311	ns
Motivation (MOTIV)	,182	ns	,842	ns	,146	ns
Attention (PlutôtAttentif) ³	1,171	ns	-,456	ns	,971	ns
Attention (PlutôtPasAttentif) ³	1,621	*	2,304	**	-,543	ns

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

VD : ProgTT ; ProgFra ; ProgMath

¹ : référence : un frère ou sœur

² : référence : IMS défavorisé

³ : référence : attention inconnue

Dans ces modèles plus complets, le coefficient de détermination évolue favorablement – il double - mais au prix d'une très faible parcimonie. A nouveau, le "R² ajusté" ne connaît pas la même croissance, même s'il apparaît moins anecdotique. Pour le maximiser, il nous faut ne conserver que les variables significatives, ce que nous avons pu vérifier.

Avec ou sans neutralisation des variables associées, plusieurs aides proposées ne permettent pas une modification significative de l'évolution des scores des élèves. Il en va ainsi pour les aides proposées par les enseignants de l'école, les interventions du secteur libéral ou social.

En revanche, les prises en charge menées par les membres des réseaux semblent bénéfiques en cycle 3. L'effet se fait davantage ressentir sur le français que sur les mathématiques, discipline dans laquelle la différence de progression n'est pas significative. On constate à cette occasion un effet différé de leurs aides. Proposées en cycle 2, elles n'avaient pas permis aux enfants de progresser suffisamment pour atteindre le niveau de leurs camarades. Mais les aides proposées en cycle 3 ne sont pas les seules à permettre une progression au cours de ces années. Les enfants aidés antérieurement évoluent également positivement. Ceci explique peut-être l'effet plus marqué dans les domaines de la langue. En CP et en CE1, les difficultés constatées sont plus fréquentes en langage et en lecture. Les projets alors élaborés par les enseignants spécialisés devraient porter plus souvent sur les disciplines correspondantes.

Inversement, les interventions des structures extérieures des secteurs médico-éducatif et sanitaire produisent un effet inattendu : les progressions des enfants qui les fréquentent sont moindres que celles de leurs camarades, et ce, essentiellement en mathématiques. Les résultats en français ne sont pas significativement impactés. Est-ce le fait de la présence d'orthophonistes qui y interviennent et dont le travail sur le langage contrecarre de façon bénéfique la tendance générale ?

Comment interpréter ces différences ? A la lumière des travaux existants, nous pensions que plus les aides proposées privent l'enfant de temps d'apprentissage dans la classe, moins elles sont efficaces. Par conséquent, une aide devrait être moins bénéfique si elle est

proposée pendant le temps scolaire que si elle est proposée en dehors. De tels arguments plaideraient plutôt en faveur de l'aide personnalisée, proposée avant ou après les temps scolaires, mais aussi en faveur des aides libérales plutôt que de celles offertes par les RASED par exemple, à condition que les procédures et contenus soient comparables.

De même, l'effet d'étiquetage devrait être plus marqué lorsque la proposition se fait dans l'environnement scolaire que quand elle relève de la sphère privée. Encore une fois, l'AP proposée au delà des temps d'école permet de contourner au moins partiellement cet écueil. Il en va de même pour les aides dans un cadre libéral ou dans les structures extérieures à l'école tant que la prise en charge reste discrète donc qu'elle n'advient pas pendant le cours de la classe. Mais externaliser l'aide conduit les personnes qui en sont chargées à faire connaissance avec l'enfant, sa famille, proposer des évaluations pour déterminer la nature et l'ampleur des difficultés, observer ce qui a déjà été mis en place et dans quelle mesure cela a ou non fonctionné, nouer une relation propice à l'apprentissage auprès de l'élève, etc. Autant de paramètres, parfois stigmatisants dont peuvent, au moins pour partie, s'affranchir les maîtres des classes dans lesquelles sont scolarisés les enfants concernés par l'AP.

D'autre part, en évitant les sorties de la classe devant le regard de leurs camarades et en proposant un lieu d'apprentissage et un personnel moins connotés avec la difficulté scolaire, aide personnalisée ou stages de remise à niveau minorent les effets d'étiquetage liés aux prises en charge plus spécialisées. Les résultats rapportés par B. Suchaut (2002) concernant soutien et individualisation des apprentissages sont conformes à ces conjectures.

Nos résultats viennent pourtant contredire ces trois hypothèses explicatives, puisque les aides "scolaires" ne sont pas les plus efficaces. Il faut dire que des limites à l'efficacité de l'aide personnalisée peuvent apparaître. Les enseignants dénoncent les difficultés de mise en œuvre de la mesure, son inadéquation auprès des élèves les plus jeunes (maternelle), la fatigue engendrée et d'une façon plus générale l'inefficacité du dispositif. Selon une enquête publiée par le SNUIPP (2012), une majorité des enseignants réprovoque ce dispositif. Nous avons vu précédemment que l'inspection générale, dans le cadre du rapport d'octobre 2010 (Bouysse, Desbuissons, Vogler, 2010) émet des réserves quant à la mise en place de l'AP. Ses auteurs remettent également en cause les perspectives positives soutenues par le ministère. Ils s'interrogent sur plusieurs points qui leurs apparaissent problématiques :

- l'absence de pratique spécifique à l'AP et ses modalités particulières, sans doute liées à un manque d'accompagnement ou de formation, ne permettent pas une réelle

individualisation telle que peuvent la proposer par exemple les enseignants spécialisés des RASED,

- mais surtout, ce qui est plus étonnant s'agissant du même personnel, le manque de coordination entre pratique usuelle de la classe et moment d'aide personnalisée, conduisant à une absence de changement dans l'exercice quotidien de la profession ou d'élaboration de projets individualisés permettant de considérer les enfants ciblés dans l'ensemble de scolarité voire d'individualisation...
- Pour les auteurs, qui examinent dans ce rapport non le seul dispositif "AP" mais aussi d'autres formes d'aide, l'essentiel serait de revoir les pratiques de l'école dans son ensemble ainsi que les programmes plutôt que de multiplier les réformes et dispositifs de façon plus ou moins anarchique.

Tout ceci pourrait compromettre en partie le succès d'une telle entreprise, particulièrement pour les élèves les plus en difficulté, ayant besoin d'un projet global plus que de simples mesures de soutien. Une recherche menée par J. J. Guillarmé (Guillarmé, 2008) confirme la suprématie des aides spécialisées sur l'aide personnalisée lorsque les difficultés sont importantes et durables. Les résultats supérieurs observés dans le cadre des RASED et de la MDPH pourraient aussi relever de spécificités en matière de formation du personnel. Qu'ils travaillent en SESSAD, CROP, RASED, enseignants spécialisés et rééducateurs ont été spécifiquement formés à la difficulté scolaire, au contraire de leurs collègues intervenant devant les classes, nous y reviendrons.

Une autre explication peut aussi être avancée concernant les aides extra-scolaires : les activités mathématiques ou plus généralement très académiques, à forte consonance scolaire, sont vraisemblablement moins dépendantes des problématiques qui y sont considérées et les difficultés dans cette discipline peu prises en charge dans les établissements. Or on y retrouve de fortes contraintes d'emploi du temps. Devant l'importance des demandes et des listes d'attente, il est peu probable que l'horaire des rencontres puisse s'adapter aux besoins scolaires et à l'emploi du temps des classes. Réapparaît donc probablement la problématique du coût d'opportunité, l'enfant devant quitter l'école pour participer aux séances, les éventuels trajets aggravant le phénomène... Le temps passé hors de la classe peut compromettre certains apprentissages si aucune compensation n'est prévue pour minimiser cette conséquence. Les médiations font davantage appel à l'expression orale permettant ainsi

certaines acquisitions dans les domaines de la langue et minimisant les effets négatifs en français, moins en mathématiques.

L'évolution la plus surprenante est à mettre au crédit des aides dépendant de la MDPH. Alors que nous avons observé précédemment qu'elles concernaient le plus souvent des élèves en grande difficulté, ce sont ces derniers qui connaissent la plus spectaculaire progression. Bien qu'ils ne représentent qu'une petite partie de notre population, les résultats sont très significatifs. A cela, nous pouvons avancer quelques explications.

D'une part, la MDPH statue sur l'allocation d'aides financières, qui nous intéressent peu ici, de matériel spécifique (ordinateurs, appareillage en cas de déficiences auditives, visuelles, motrices...), humaines (AESH, SESSAD, CROP...), qui sont prises en compte dans cette étude, mais aussi sur l'orientation des élèves vers des cursus particuliers quand les besoins spécifiques s'avèrent incompatibles avec la poursuite de la scolarité en milieu ordinaire. Ces derniers cas adviennent souvent lorsque les apprentissages ne se font pas de façon satisfaisante. Dans notre population, une partie non négligeable des enfants a quitté les écoles de rattachement, avant l'évaluation finale, en direction d'IME, d'ULIS... Comme il s'agissait souvent d'élèves en très grande difficulté, la moyenne des résultats de leurs camarades restants s'en trouve accrue et les résultats un peu biaisés. D'autre part, rappelons-le, tous les élèves en situation de handicap ne sont pas en difficulté scolaire. Seule une partie souffre de déficiences en lien direct avec les apprentissages.

Il semble en outre que les dispositions prises soient efficaces, qu'il s'agisse de la présence auprès des élèves d'AVS ou de membres des SESSAD/SESSD/CROP, de l'adaptation des conditions de scolarisation et de l'utilisation de techniques et de matériel spécifique... Ne s'agissant pas de mesures de soutien ciblées sur des compétences scolaires très précises, elles agissent de façon positive sur l'ensemble des apprentissages, produisant un effet plus facilement mesurable, sans être victime d'un quelconque coût d'opportunité. Notons d'ailleurs que le contrôle des variables associées diminue largement l'écart brut constaté entre les résultats en français et en mathématiques.

Certaines de ces remarques peuvent aussi s'adresser à d'autres dispositifs. Ainsi, avant toute orientation, les dossiers des élèves doivent comporter un avis et souvent un test psychométrique rédigé par un psychologue, quel que soit son cadre de travail : RASED, CMP, CMPP, secteur libéral, etc. A nouveau, du fait de l'évolution de leur cursus, leurs

patients les plus faibles ne verront pas leur progression prise en compte dans l'étude en cas d'orientation au cours de la scolarité élémentaire.

D'autre part, nous avons constaté que les résultats obtenus à l'entrée au cycle des approfondissements par les élèves ayant fait l'objet d'une saisine de la MDPH étaient les plus faibles. La progression peut, là encore, reposer pour partie sur un effet dit "plancher", ceci étant envisageable plus généralement, sans doute dans une moindre mesure, pour tous les enfants aidés.

4.2. Des effets différenciés selon la nature des aides

Au-delà des différents cadres dans lesquels sont proposées les aides, nous avons interrogé les domaines d'activité des prestataires. Différentes spécialités se retrouvent dans les structures, les RASED, le secteur libéral, les services MDPH... Par exemple, les psychologues peuvent exercer dans chacun d'entre eux, tout comme les rééducateurs ou les orthophonistes, réseaux d'aides exceptés.

Nous l'avons déjà mentionné, il nous est impossible de différencier les actions proposées dans les structures extra-scolaires. Nous sommes en revanche en mesure de le faire dans les RASED, le secteur libéral, à l'école.

Nous avons ainsi distingué, dans nos analyses de régression, les aides par domaines d'intervention. En procédant de la sorte, les coefficients se sont vu modifiés et la significativité parfois ébranlée du fait de la création de sous-catégories. En contrôlant, comme précédemment, les autres facteurs, individuels, environnementaux, relatifs à l'école, nous obtenons les résultats nets suivants :

Tableau 83 : Effet des aides selon les domaines d'activité sur la progression globale des élèves au cours du cycle 3.

	Coefficient	significativité
Aides scolaires (-1.104 ; ns)		
Études	1.939	ns
AP/APC	-1.978	*
Stages de remise à niveau	-0.546	ns
PPRE	3.440	ns
RASED (+4.412 ; **)		
Enseignants spécialisés	3.338	*
Psychologues	1.731	ns
Secteur libéral (1,883 ; ns)		
Rééducation (orthophonie, psychomotricité...)	0.604	ns
Psychologie libérale	-1.028	ns
MDPH (12.121 ; ***)		
AVS/EVS	9.812	**
Aide sociale (-0.131 ; ns)		
Structures extérieures (-4.264 ; **)		

N = 605 ; *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1
VD : ProgTT

Peu de résultats sont significatifs, à cause du rapport entre la faible ampleur des différences et du nombre de données. Il est donc difficile de distinguer les méthodes efficaces de celles qui ne le sont pas. Aucune des actions mises en place par les enseignants dans le cadre de la classe ou de l'école ne permet, à cette échelle, de produire des résultats positifs, ce qui ne veut pas dire qu'individuellement, certains enfants n'en tirent pas parti. Il en est de même dans le secteur libéral.

Nous pouvons reconsidérer l'hypothèse émise précédemment d'un effet faussé par le fait qu'une partie de la population ait été orientée vers des structures externes après avoir été aidée. Les enfants concernés ont été suivis, dans tous les cas, à la fois par un praticien qui a réalisé l'évaluation psychométrique obligatoire pour toute inscription dans un établissement

spécialisé, et par la MDPH auprès de laquelle un dossier a été instruit afin que cette décision soit validée. Les coefficients obtenus sont compatibles avec un tel effet, particulièrement ceux mentionnés dans les rubriques correspondantes : psychologues libéraux, psychologues des RASED, MDPH. Dans ce dernier cas, l'effet n'est pas anecdotique car le nombre d'observations est faible. Ainsi, l'impact très positif des interventions relevant de décisions de la CDAPH doit-il être nuancé. En effet, outre les procédures d'orientation, elles ne concernent pas seulement les mesures palliatives ayant pour objet les performances scolaires mais plus globalement toutes les prestations destinées à réduire les conséquences d'un trouble invalidant. Relèvent ainsi de sa compétence toutes mesures financières (allocations diverses), administratives (cartes d'invalidité...), permettant la compensation du handicap. Dans notre étude, s'agissant du volet scolaire, il s'agit principalement de la mise à disposition de moyens humains (AVS, interventions des SESSAD, SESSD, CROP...), techniques ou matériels (aménagements, mise à disposition d'ordinateurs, de dispositifs permettant de pallier des déficiences auditives, visuelles, motrices, intellectuelles, etc.). Ces mesures ne concernent pas seulement des élèves en difficulté sur le plan des apprentissages. Elles semblent donc très efficaces auprès du public concerné. Malheureusement, il nous est difficile de déterminer, parmi tous ces aménagements, lesquels sont à privilégier. L'aide humaine est la plus répandue. Elle est systématiquement associée à d'autres (SESSAD/CROP, RASED...). Son effet positif est important et significatif, mais les observations sont peu nombreuses. Il conviendrait de vérifier ce résultat.

Parmi les actions permettant d'accroître significativement les performances, on trouve également celles des RASED. Lorsque l'on tente d'en savoir davantage sur les facteurs d'efficacité de leurs interventions, on se heurte à un obstacle qui rend difficile leur différenciation. De prime abord, les interventions des enseignants spécialisés sembleraient plus efficaces que celles de leurs collègues psychologues scolaires. Pourtant les relations entretenues entre spécialisations et résultats sont largement plus complexes. Nous avons décrit préalablement le fonctionnement des réseaux, et découvert que nombreuses étaient les prises en charge en co-intervention qui sollicitant simultanément plusieurs intervenants. Nous avons donc, dans un premier temps, introduit conjointement dans un même modèle interventions pluri-disciplinaires, sollicitant plusieurs membres du RASED, interventions psychologiques et interventions des enseignants spécialisés. Les premières citées se sont révélées sans effet, la tendance étant même négative. Nous pensions alors pouvoir conclure que plus les membres

des réseaux étaient nombreux autour de l'enfant, moins leur travail était efficace, avant de nous intéresser à l'effet différencié en fonction du nombre d'interventions. Il s'avère que celui-ci est d'autant moins positif que les demandes des enseignants au réseau se répètent au cours de la scolarité. Or, dans bien des cas, les interventions conjointes ont été proposées aux enfants pour lesquels les demandes adressées aux réseaux se multipliaient. Il n'est pas déraisonnable de penser que leurs problématiques scolaires étaient particulières : difficultés multiples, plus importantes, particulièrement résistantes aux actions de remédiation ? Il n'est donc pas possible de seulement considérer séparément ces "familles" de variables. Un modèle plus inclusif devant être constitué.

4.3. Des effets différenciés selon les modalités des interventions

Nous avons dans un premier temps analysé l'effet des aides, en contrôlant les variables individuelles et environnementales, et ce en fonction :

- de leur durée, appréhendée à travers le nombre d'années de prises en charge, ceci uniquement pour les aides RASED,
- de leur intensité, c'est à dire du nombre d'interventions, quelle qu'en soit la nature, proposées à un même enfant,
- de la division par années de scolarité, les classes de maternelle ayant été regroupées,
- du lieu d'intervention : dans l'école, dans l'école avec la présence de personnel spécialisé (RASED, SESSAD, SESSD, CROP, AESH...), hors de l'école,
- de la forme des interventions, pour ce qui concerne le RASED. Pour cela, nous avons constitué trois variables muettes : aide dispensée par un psychologue scolaire, par un enseignant spécialisé ou co-intervention quand plusieurs intervenants ont été mobilisés auprès d'un même enfant.

Les modèles ainsi constitués, ont donné les résultats résumés par le tableau synthétique suivant :

Tableau 84 : Effet des aides selon les modalités d'intervention sur la progression globale des élèves au cours du cycle 3.

Variables	Coefficient	significativité	
Durée (RASED)			
1	4,098	**	
2	1,706	ns	
3	4,357	ns	
4 ou plus	3,834	ns	
Intensité (toutes aides)			
1	-1,080	ns	
2	3,873	*	
3	4,379	*	
4 ou plus	-1,136	ns	
Division scolaire			
maternelle	-0,397	ns	
CP	-2,534	ns	
CE1	2,529	ns	
CE2	0,890	ns	
CM1	-4,157	ns	
CM2	9,020	***	
Lieu			
École	-0,673	ns	ns si regroupées
École avec intervenants spécialisés	3,777	**	
Hors école	-1,162	ns	
Forme (RASED)			
Psy seul	4,489	ns	
Ens. Spé. seul	2,299	ns	
Co-intervention	2,180	ns	

N = 605 ; VD : ProgTT
 *** p < 0,01, **p < 0,05, *p < 0,1

D'une façon générale, les résultats sont peu probants : peu de variables influencent de façon significative les progressions des élèves. Il est vrai que multiplier les facteurs sous-

jacents de la variable globale "aide" conduit à restreindre dans de larges proportions la représentation dans les différents cas de figure. Ceci est malgré tout plus ou moins sensible selon les modalités. Il nous faut donc les examiner une à une.

4.3.1. *La durée et l'intensité des aides*

Observer la moyenne des progressions ou les coefficients de l'analyse de régression linéaire, nous conduit à penser que la multiplication des interventions des psychologues scolaires ou des enseignants spécialisés ne permet pas d'obtenir un effet plus probant. Mais plus que la taille des coefficients, il est possible que l'effectif limité des dernières modalités nuise à la significativité.

En étudiant l'effet de la multiplication des projets d'aides proposées par le réseau, nous avons également contrôlé l'existence d'actions antérieures. Nous entendions ainsi ne considérer que le cycle des approfondissements afin de savoir si les effets s'étaient bien constitués au cours de la période d'observation. De prime abord, il semblerait qu'il existe un effet résiduel des aides engagées avant le CE2. Quand on cherche à expliquer l'évolution des résultats en fonction de l'existence de prises en charge en cycle deux, on constate que cet effet est positif et significatif lorsqu'au plus deux projets ont été proposés. Les coefficients deviennent négatifs mais non significatifs au-delà. Considérées comme variables de contrôle, les aides antérieures au CE2 n'induisent plus de différence significative de progression durant les trois dernières années de scolarisation à l'école élémentaire. Elles sont simplement corrélées avec de nouvelles prises en charge. En effet, les coefficients attribués aux actions du Rased en fin de scolarité n'évoluent guère lorsque l'on ajoute cette variable au modèle et la part de variance expliquée n'évolue que de façon marginale.

Quoi qu'il en soit, il ne paraît pas toujours opportun que le suivi d'un élève s'éternise tout au long de sa scolarité, même si, là encore, quelques enfants en ont réellement bénéficié. Ce sont d'ailleurs dans les conditions "extrêmes" que les résultats sont les plus contrastés.

Il faut aussi garder à l'esprit qu'un cumul successif de projets est synonyme de difficultés résistantes compromettant la progression. En effet, en cas de succès, les actions entreprises doivent généralement s'interrompre. Si elles se poursuivent, c'est généralement parce que les objectifs ne sont pas atteints. Que ceci se traduise dans les chiffres ne doit pas conduire à inverser le rapport de causalité.

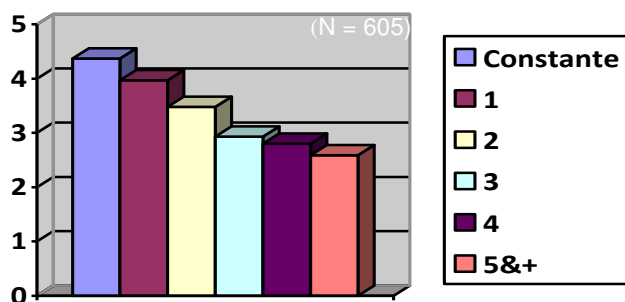
Quand on observe l'intensité de l'offre d'aides proposées, que le cadre soit scolaire ou extra-scolaire, on ne constate un effet – faiblement – significatif que dans les modalités médianes. Proposer une seule ou au contraire trop d'aides n'est pas efficace. Cela pourrait même parfois s'avérer contre-productif dans les cas extrêmes. Il faut remarquer que l'idée de diversifier les stratégies de remédiation apparaît dans les situations où les problématiques rencontrées sont complexes et les difficultés multiples. Les différentes situations comparées concernent des publics et des situations distincts, ces dernières pouvant possiblement s'avérer responsables des différences constatées.

Ainsi, d'une façon générale, fréquenter année après année les différents professionnels missionnés peut donner l'impression d'une certaine impuissance du système à gérer les difficultés scolaires, générant des effets d'étiquetage. Inversement, lorsqu'une seule aide est proposée, elle l'est bien souvent dans le cadre de l'école, et nous avons vu que ce cadre génère un effet nul ou négatif.

On peut donc raisonnablement penser, à la lumière de ces données, qu'un travail plus suivi et conséquent puisse se mettre en place et générer des changements décelables en termes d'apprentissages lorsque les aides ne sont pas cantonnées dans un laps de temps trop court. Mais, inversement, d'une façon générale, il ne semble pas utile de systématiquement reconduire ou trop diversifier les actions entreprises au fil des exercices. Les projets d'aides ne gagnent pas toujours à être prolongés ou multipliés. Il est possible que, trop longtemps suivis, les enfants intériorisent un sentiment d'échec ou deviennent trop dépendants de l'étayage pour pouvoir progresser.

L'observation de l'évolution de l'indice d'estime de soi en fonction de l'intensité des aides peut nous éclairer sur ce sujet. La comparaison des moyennes en fonction de la multiplication des actions indique une corrélation négative. L'impact est relativement linéaire. Plus l'élève est aidé, plus l'indice baisse, comme nous le montre le schéma suivant :

Histogramme 12 : Évolution de l'estime de soi scolaire des élèves en fonction de l'intensité du processus d'aide.



La construction d'un modèle univarié de régression indique que chaque projet d'aide supplémentaire entraîne une baisse significative de l'indice d'estime de soi.

$$\text{MODELE 43 : IndicEstimSoi} = f(\text{NbAides})$$

Cette variable explique 22,5% du "R²", et même davantage si on transforme les modalités en variables muettes. Il est probable que nous n'ayons pas affaire à un simple rapport de cause à effet. L'estime de soi est moindre chez les enfants en difficulté et l'intensité des aides proposées est largement fonction des résultats à l'école. Malgré tout, l'enchaînement des projets d'aide de même nature ne permet pas de juguler l'auto-dépréciation.

Tableau 85(a) : Part de variance de l'estime de soi des élèves en fin de cycle 3 expliquée par l'intensité des aides.

Modèle	R ²	R ² ajusté
43	,225	,223

N = 605
Variable dépendante : IndicEstimSoi

Tableau 85(b) : Effet de l'intensité des aides sur l'estime de soi des élèves en fin de cycle 3.

Modèle	Variables	VD : Estime de soi (IndicEstimSoi)	
		Coefficient	Significativité
43	Intensité des aides (NbAides)	-,363	***

N = 605 ; *** p < 0,01

Ainsi, conformément aux hypothèses explicatives de précédentes études (Mingat 1991 ; Bonnard et al., 2017), les effets d'attente, comme le "coût d'opportunité" du temps passé hors de la classe lorsque cela advient (aides libérales, dans les structures extérieures proposées durant le temps scolaire, aides RASED...) seront maximisés lorsque les prises en charge s'étalent dans le temps, ou se multiplient, contrecarrant les éventuels effets bénéfiques de remédiations proposées.

Dans notre enquête, l'efficacité des démarches mises en œuvre peut en effet être affectée par ce double effet négatif :

- Vraisemblablement, les prophéties auto-réalisatrices ("Pygmalion") conduisent à une dévalorisation de l'estime de soi et sans doute à des effets d'attente chez les enfants, leurs familles, leurs enseignants. Elle est renforcée par la nécessité plusieurs fois confirmée d'un étayage pour exercer son rôle d'élève, suggérant une certaine incapacité en la matière. La baisse de l'estime de soi, ici constatée, est inversement proportionnelle à l'intensité des aides, et donc congruente avec cette hypothèse.
- La privation d'activités scolaires qui résulte du temps passé en dehors de la classe est d'autant plus importante que le processus d'aide est intensif. Son effet l'est donc tout autant.

Ainsi, dans les deux cas, les facteurs temps et intensité maximisent les effets négatifs. Il semble que les enfants y soient plus ou moins sensibles, les uns les subissant pleinement, les autres finissant par dépasser certaines difficultés.

4.3.2. La division scolaire

Si l'on précise l'analyse en observant à quel moment ont été proposées les aides les plus efficaces, on se rend compte qu'en début de scolarité, elles sont, sinon négatives, tout au moins neutres en matière de progression lorsque les enfants grandissent. Là encore, du fait de la division des observations, les coefficients enregistrés sont rarement significatifs, indiquant l'absence d'effet différé. Plus étonnant, l'effet n'est positif qu'en toute fin de scolarité ou en cycle trois lorsque l'on regroupe les niveaux scolaires. En considérant conjointement les résultats d'autres enquêtes (Elbaum et al., 2000) et ceux-ci, on peut légitimement s'interroger

sur la pertinence de la priorité parfois donnée au cycle deux et particulièrement au CP dans la politique de gestion de l'aide aux élèves en difficulté.

4.3.3. *Le lieu d'administration*

Il y a différentes façons d'effectuer les calculs :

- en ne considérant que les aides spécialisées, dans et hors de l'école. Mais les aides non spécialisées ne sont alors pas prises en considération,
- en comparant les aides selon le lieu, quelle qu'en soit la nature, spécialisées ou non. Malheureusement, les aides non spécialisées en dehors de l'école, bien peu nombreuses, ne sont pas prises en considération dans notre échantillon. On compare alors des actions de remédiation sans tenir compte des différences de formation des personnels qui les dispensent,
- en distinguant les aides non spécialisées des aides spécialisées à l'école, et des aides spécialisées hors de l'école, la première variable pouvant alors constituer une variable de contrôle.

C'est ce dernier choix que nous avons retenu. Ce faisant, nous constatons que seules les aides spécialisées à l'école influencent les résultats, les autres coefficients n'étant pas significatifs. A cela, rien de surprenant : nous avons observé précédemment que les actions du réseau et celles dépendant de la MDPH étaient les plus efficaces. Les regrouper conduit donc naturellement à ce constat. Les spécialisations des intervenants se retrouvent en différents lieux mais les résultats diffèrent en fonction de ces derniers. Il est donc probable que l'école soit le lieu le plus indiqué pour y dispenser les actions de remédiation. Mais la spécialisation des intervenants est une condition sine qua non à la réussite des mesures entreprises. En effet, en ne considérant que le lieu, donc en suivant la seconde procédure, la significativité, contrariée, disparaît. Ceci plaide pour la nécessité d'une formation spécifique des enseignants.

Ainsi que le rappellent les auteurs du rapport du Ministère de l'Éducation nationale sur la formation des enseignants, citant les conclusions de l'étude McKinsey & Company (Barber et Mourshed, 2007), "les systèmes les plus performants sont la preuve qu'en fin de compte, c'est le niveau de compétence des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire". Les comparaisons internationales effectuées en matière de formation des enseignants montrent en effet que les pays obtenant de bons résultats dans les évaluations telles que PIRLS ou PISA

attachent une certaine importance à la formation initiale et continue. Si les législations en la matière sont relativement homogènes (OCDE, 2012), au niveau de l'enseignement élémentaire, le niveau universitaire requis oscille généralement entre trois et cinq années post baccalauréat dans les principales contrées de l'OCDE. Il est parfois complété par une formation professionnelle d'une ou deux années. Les professeurs des écoles françaises peuvent avoir connu des cursus différents : École Normale, Formation universitaire (licence) suivie d'une formation professionnelle de deux ans un IUFM, recrutement au niveau master... Mais ces dernières années, la formation professionnelle initiale et plus encore la formation continue ont été réduites à leur plus simple expression, les gouvernements allant à contre-courant de l'évolution générale des systèmes. Les enseignants ne bénéficient plus que rarement de stages de formation, les défraiements liés à la participation aux animations pédagogiques ont presque disparu ainsi que les brigades de remplacements dévolues à la formation continue. S'il est possible que les pratiques évoluent actuellement, les élèves de notre étude n'auront pas été concernés par ces toutes dernières réformes. Il semble, selon les sources, que les pays performants en matière d'éducation mettent l'accent sur la formation professionnelle de leur personnel en matière de pédagogie, de didactique, de psychologie de l'enfant, de réflexions sur les pratiques (MEN, 2013a). Des modalités de travail associant enseignants débutants et expérimentés (tuteurs, mentors...) sont également souvent à l'œuvre. Restent en France, les enseignants spécialisés, qui, s'ils ont vu également leur parcours de spécialisation se réduire fortement à l'occasion du passage du CAPSAIS au CAPA-SH, n'en bénéficient pas moins d'une formation spécifique, axée sur les besoins particuliers des élèves en difficulté.

Spécificité du personnel mise à part, comment interpréter ce résultat ? Pourquoi le cadre scolaire serait-il plus propice à l'efficacité des aides ? Différentes hypothèses peuvent être formulées. La première tient à la proximité des partenaires qui peuvent sans doute plus facilement se rencontrer, coordonner leurs projets et leurs actions, et d'une façon générale être au plus près des problématiques liées à la scolarité de l'enfant. Peut-être les résultats seraient-ils différents si on considérait l'évolution de l'enfant dans d'autres cadres : familial, personnel...

Sans doute l'élève lui-même perçoit-il plus directement l'utilité des aides et leur lien avec ses progrès quand elles sont proposées "in situ". Le transfert des remédiations et autres actions de soutien vers les activités de la classe se faisant ainsi plus facilement. L'élève

discerne sans doute d'autant plus facilement les objectifs des actions entreprises qu'elles ont pour origine et finalité ce qui se passe pour lui à l'école. Dans ces conditions, indique Bruno Egron (2007), "le travail du maître spécialisé se fait avec la classe plus que dans la classe, en *travaillant avec la classe et avec le maître de la classe, à l'intérieur d'un projet global de prise en charge de l'élève en difficulté scolaire dans le cycle et dans l'école*".

Les intervenants, enfin, sont presque systématiquement issus du monde de l'Éducation nationale, ce qui est moins fréquent en dehors des murs de l'école. Ainsi, une culture commune entre professionnels existe. Ayant théoriquement tous connu l'expérience de la classe, ils partagent outils, pratiques, vocabulaire, et ont plus ou moins la même expérience du fonctionnement de l'institution. Le pilotage dépend des mêmes supérieurs qui articulent les actions de chacun avec des perspectives identiques. Les attentes scolaires sont d'autant plus communes que les demandes et démarches vers les aides émanent des enseignants eux-mêmes qui décrivent les besoins nécessaires à la scolarité. Hors école, ces démarches leur échappent davantage.

Enfin, la proximité géographique permet un gain de temps, jamais anodin en termes de déplacements. Il facilite aussi le partage de locaux, les rencontres réunissant les différents acteurs et parfois les familles de façon informelle ou dans le cadre plus défini des Réunions des Équipes Éducatives (REE) ou des Équipes de Suivi de la Scolarité (ESS).

A l'extérieur de l'école, on constate également des différences d'efficacité, plutôt au profit du secteur libéral que des structures médico-sociales. Parfois proposée par les enseignants, le RASED, le médecin traitant ou l'orthophoniste, se faisant d'autres fois à l'initiative des parents, la démarche en direction de ces aides extra-scolaires émane toujours des familles. Elles-mêmes sont fréquemment conviées à différents entretiens avec les équipes et doivent le plus souvent assurer les transports. Ainsi, une implication minimale de l'entourage des enfants est nécessaire pour que puisse se mettre en place un tel suivi. La surcharge des dispositifs d'aides, scolaires ou extrascolaires, conduit nécessairement les parents à se tourner vers les structures libérales, onéreuses. De ce fait, il devient parfois difficile d'obtenir un rendez-vous rapidement vers un orthophoniste, comme en témoignent certains parents rencontrés au cours de notre enquête, même si les délais d'attente semblent malgré tout plus raisonnables. On sait que la participation des familles et leur intérêt pour la scolarité de leurs enfants sont propices à la réussite. La participation financière renforce cet investissement. Que cette implication soit provoquée par la mise en place des mesures d'aide

ou qu'elle en soit une condition, il n'en demeure pas moins que, toutes autres choses égales par ailleurs, les élèves concernés pourraient connaître une progression d'autant meilleure que la famille est partie prenante.

A cela s'ajoutera le fait que, bien qu'aucun recueil de données n'ait pu être effectué en ce sens, le personnel des CMP ou CMPP rencontré au cours de l'enquête nous a quant à lui confirmé le nombre en augmentation de demandes en direction de leurs services. Puisque les listes d'attente sont de plus en plus longues, le temps de latence moyen avant une éventuelle prise en charge est de l'ordre de 12 à 18 mois. Certaines spécialités étant "prises d'assaut", ou les dotations inégales - dans les trois structures visitées, nombreux sont les intervenants travaillant seulement à temps partiel, parfois à cheval sur deux structures ou partageant leur temps entre un centre et le secteur libéral - les propositions de rééducations sont parfois faites "par défaut", la ventilation dépendant des disponibilités plus que des besoins, ce qui ne favorise sans doute pas l'efficacité des mesures mises en place.

4.3.4. *La forme de l'intervention dans le cadre du réseau*

Lorsque l'on détaille les aides, les écarts enregistrés sont, là encore, trop peu importants pour que l'on puisse conclure, avec une marge d'erreur raisonnable, à une différence significative d'efficacité selon les indications posées. Cela vaut même en cherchant à réduire les configurations en associant les interventions "E" et "G".

Si l'on regroupe davantage de modalités encore et que l'on ne distingue que des interventions simples et des co-interventions, les variations des progressions moyennes plaident pour la seconde modalité d'action (+2,66 contre +1,45, soient des coefficients de +2,181 et +3,386 dans l'analyse de régression, seul le second correspondant à une différence significative). Cependant, les écarts ne sont pas significatifs (p -value=0,668). Il nous faut rejeter l'hypothèse d'une différence si l'on veut que le risque d'erreur ne soit pas trop important, d'autant plus que la hiérarchie constatée semble s'inverser "toutes choses égales par ailleurs". Les plus values des deux modalités sont respectivement égales à +3,007 ($p < 0,10$) et +2,108 (ns). Le travail en équipe n'est pas proposé aux mêmes élèves, et davantage que les formes d'aides, ce sont leurs caractéristiques qui expliquent les écarts de moyennes constatés. Quand on introduit ces deux modalités de travail dans un modèle simple ou multivarié, on constate une réduction des coefficients par rapport à l'aide RASED en général. Le seuil de significativité n'est pas toujours atteint selon que l'on contrôle ou non les

variables aléatoires. Dans les deux cas, la puissance explicative des modèles est très faible comme on peut le voir dans le tableau suivant :

Tableau 86 : Effet sur les progressions, significativité et part de variance expliquée par les modalités de l'aide dispensée par le RASED, avec ou sans contrôle des autres variables.

	Sans contrôle des variables			Avec contrôle des variables		
	Coef.	Signif.	R ²	Coef.	Signif.	R ²
Un seul intervenant	+2,181	ns	.012	+3,007	*	.068
Co-intervention	+3,386	*		+2,108	ns	

N = 605 ; * : p < 0,1

On s'approche ici d'un résultat déjà ancien, obtenu par Alain Mingat et Marc Richard dans leur étude sur les GAPP (Mingat et Richard, 1991). Lorsque plusieurs adultes s'affairent autour d'un enfant, leur intervention perd en efficacité, vraisemblablement à cause d'un renforcement de l'effet d'étiquetage. Mais, répétons-le, il est probable que les membres des RASED co-interviennent plus fréquemment dans des situations particulières : lorsque les problématiques rencontrées sont multiples, que les difficultés sont plus lourdes, ou quand'une aide seule se montre inefficace, donc dans les cas où une évolution favorable est plus difficile à obtenir. Dans ce cas là, nous aurions, dans une certaine mesure tout au moins, affaire à une corrélation plus qu'une causalité. Au-delà des formes d'intervention, les caractéristiques de la situation et celles des élèves expliqueraient aussi les écarts de performances.

5. Les effets selon les caractéristiques des élèves et de leurs difficultés

La question est désormais de savoir auprès de combien et de quels enfants ces aides sont les plus efficaces, soit, en d'autres termes, quels sont les écoliers qui en tirent partie et quels sont ceux pour lesquels elles sont inefficaces voire nocives... Pour cela, deux méthodologies différentes ont été employées :

- une étude globale des effets à l'aide d'une analyse de régression linéaire, tenant compte des problématiques rencontrées par les élèves, la VD étant constituée par les effets en termes de progression à l'école,
- une analyse plus individuelle dans laquelle nous avons réparti les écoliers en fonction de leur progression, les effets étant appréhendés en fonction des pourcentages d'enfants ayant évolué de façon plus ou moins favorable.

5.1. Effet différencié selon les caractéristiques des élèves

Le contrôle des variables, dans les modèles précédents, montre que les caractéristiques personnelles, familiales ou l'environnement des élèves n'influencent que de façon marginale les progressions. Le modèle 42, par exemple indique que les seules évolutions différenciées au cours du cycle trois concernent :

- les filles, qui progressent davantage en français mais moins en mathématiques,
- les enfants uniques ou inversement membres d'une famille nombreuse, pour qui cette progression est moindre,
- les élèves moins attentifs, gênés en cela dans leurs apprentissages.

Mais ni l'âge, ni l'origine socioprofessionnelle, ni les caractéristiques psycho-affectives ne constituent, à l'échelle de notre échantillon, des caractéristiques explicatives des différences d'effet constatées chez les enfants. Au-delà de ces variables de contrôle, la progression diffère donc essentiellement en fonction de la nature des aides, mais aussi, comme nous allons le voir, des difficultés rencontrées.

5.2. Les effets différenciés selon la nature des difficultés

Les caractéristiques sociodémographiques et personnelles des enfants sont donc faiblement associées à leur progression. Nous pouvons cependant nous interroger sur le rapport entre leurs problématiques initiales, telles qu'elles sont décrites par les maîtres, et l'efficacité des actions entreprises. Pour mettre à jour de telles correspondances, nous avons utilisé la nomenclature élaborée au début de notre travail dans sa version la plus large, avec une ventilation en sept catégories. Selon cette typologie, l'efficacité des aides apportées varie avec la nature des difficultés rencontrées par les élèves.

Lorsqu'un enfant est en délicatesse face aux apprentissages, que la problématique s'oriente vers ses caractéristiques cognitives et psycho-affectives, nécessite des évaluations scolaires et psychométriques, ou interroge les modalités de poursuite de sa scolarité, sa progression ne se différencie pas significativement de celle de ses camarades. Elle est en revanche inférieure si des difficultés touchant la sphère familiale sont pointées, mais supérieure lorsqu'il s'agit de réguler une attitude face aux situations d'apprentissage, ou de compenser un handicap, un trouble spécifique ou des difficultés sur le plan médical.

Mais, comme nous l'avons constaté précédemment, ces variables sont largement imbriquées et leurs relations sont complexes. Elles sont à la fois corrélées avec les caractéristiques des élèves, leur niveau scolaire et la nature des aides mises en place, ces dernières dépendant des deux premiers facteurs... Il est donc nécessaire d'intégrer ces différents paramètres dans un même modèle en n'oubliant pas, dans nos interprétations, les limites des techniques statistiques utilisées.

Pour étudier "toutes choses égales par ailleurs" l'évolution des enfants en fonction de la nature des difficultés qu'ils rencontrent, nous avons, une fois encore, regroupées les problématiques en variables muettes. En effet, nous avons constaté précédemment qu'il ne fallait pas considérer cette variable comme quantitative en additionnant les difficultés mentionnées, l'évolution n'étant ni linéaire ni proportionnelle.

Mais lors de la constitution du modèle, nous avons été amenés à supprimer certaines variables individuelles de l'analyse. La colinéarité était trop importante entre plusieurs d'entre-elles. Ainsi en va-t-il, par exemple, pour l'attention auto-évaluée et les problématiques liées à l'attitude face aux situations d'apprentissage, la confiance en soi et certaines difficultés

psycho-affectives... Les corrections ainsi effectuées ont rendu le modèle plus parcimonieux sans qu'il soit moins explicatif. Malgré cela, à l'issue de cette analyse, la valeur explicative des problématiques s'est montrée plutôt faible. C'est une variable qui explique davantage le parcours des élèves dans les dispositifs d'aide que la réussite de ces derniers.

Tableau 87 : Effets nets des aides sur la progression globale des élèves au cours du cycle 3 selon la nature des difficultés qu'ils rencontrent.

Problématique rencontrée	Coefficient	Significativité
1. Difficultés d'apprentissage	,284	ns
2. Difficultés cognitives	1,948	ns
3. Difficultés psycho-affectives	1,619	ns
4. Attitude face aux situations d'apprentissage	4,559	**
5. Difficultés dans la sphère familiale	-5,512	*
6. Scolarité/orientation	-1,635	ns
7. Difficultés médicales/troubles spécifiques	5,316	*

N = 605 ; *** p <0,01, **p <0,05, *p <0,1

Le contrôle des autres variables modifie peu les résultats. Les difficultés liées à l'attitude des enfants face aux situations d'apprentissage semblent prises en charge de façon efficace, puisque les écoliers affectés progressent davantage et ce, de façon significative. Notons malgré tout que l'on peut invoquer aussi un effet de maturation, les élèves adoptant un comportement plus approprié en prenant de l'âge. Quoi qu'il en soit, ce changement permet de meilleurs apprentissages.

L'évolution des enfants relevant de la sphère médicale ou présentant des troubles spécifiques reste également intéressante. Le bénéfice des actions d'aide entreprises semble réel. Ce résultat est cohérent avec l'efficacité constatée des mesures prises dans le cadre de la MDPH, mais les réserves formulées à propos des orientations en cours de cursus et des effets sur la progression moyenne restent valables. Le coefficient est élevé, mais le nombre d'élèves restants est aussi plus restreint. Sa significativité est donc moindre.

Tout comme la précédente, la dernière différence valide l'est au seuil moins favorable de .10. Elle correspond aux difficultés en lien avec la sphère familiale, comparativement un

peu moins fréquentes. Mais cette fois, le coefficient est négatif. Ceci signifie que les dispositifs ne permettent pas de réguler les problématiques, qui compromettent alors les apprentissages. L'écart avec les autres élèves s'accroît. Parfois prises en charge par les dispositifs et structures sociales, d'autres fois par les CMP, CMPP, ou dans un cadre psychologiques, ces problématiques concernent des enfants qui vont donc connaître une moindre progression que leurs camarades alors que leurs résultats initiaux étaient déjà moins favorables.

6. *La répartition de la population en fonction de l'efficacité des aides*

Jusqu'à présent, nous avons observé les effets moyens des dispositifs d'aide sur la population en fonction de différentes variables propres aux individus, à leur environnement personnel ou scolaire, à leurs difficultés ou aux aides proprement dites. En procédant ainsi, les résultats personnels se sont agglomérés. Mais ces calculs cachent les différences individuelles de progression. Certains écoliers ont progressé dans des proportions très importantes, d'autres moins, d'autres encore ont connu une progression inférieure à la moyenne. Peut-être quelques élèves ont-ils à peine évolué, sinon régressé au cours du cycle trois. Parfois, les écarts inter-individuels se sont donc accrus, d'autres fois ils se sont atténués. Ces différences varient peut-être en fonction de la discipline, car si les moyennes ne se différencient pas significativement et que la corrélation entre mathématiques et français est importante et significative au niveau .01, celle-ci n'est pas pour autant parfaite. Des différences existent. C'est pourquoi nous avons tenu à terminer cette analyse par un travail plus qualitatif, en observant cette fois les proportions d'élèves appartenant à différents regroupements, réalisés en fonction de l'efficacité des aides sur l'évolution de leurs apprentissages.

6.1. *La répartition des élèves en fonction de leur progression au cycle 3*

Nous avons donc réparti les écoliers dans plusieurs catégories établies en fonction de l'évolution de leurs scores entre les deux séries d'évaluations. Les premières regroupent ceux dont la progression est la plus faible, les dernières ceux qui ont évolué le plus positivement. Nous avons construit ces catégories en ajoutant ou retranchant à la moyenne des portions d'écart-types. Sept groupes ont été constitués, le quatrième étant le groupe médian, le troisième et le cinquième se situant en deçà ou au-delà d'un demi écart-type, le second et le sixième d'un écart-type et les deux groupes extrêmes de plus de deux. La comparaison avec les effectifs théoriques montre que la distribution des progressions est relativement normalement distribuée, comme on peut le constater dans le tableau 88.

Tableau 88 : Regroupement des élèves de l'échantillon selon l'écart, en termes de fractions d'écart-types, entre leur progression et la progression moyenne.

Groupes ¹	1	2	3	4	5	6	7
Répartition théorique (loi normale)	2,28%	13,59%	14,98%	38,30%	14,98%	13,59%	2,28%
Répartition constatée	3,3%	11,1%	17,3%	38,8%	15,0%	12,7%	2,0%

N = 605

¹ : les groupes sont rangés en fonction de l'évolution des résultats scolaires des élèves, de la plus faible (1) à la plus forte (7).

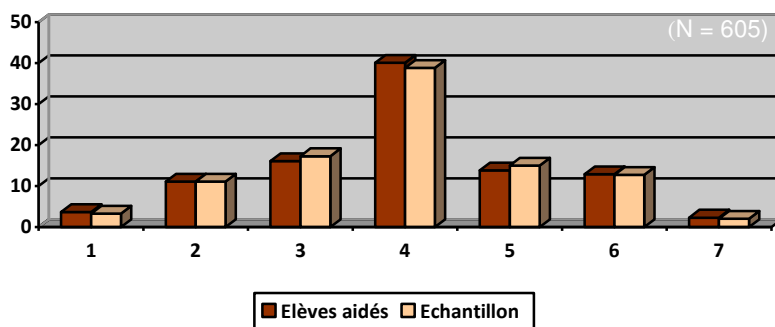
Les enfants en difficulté en fin de cycle deux ont eu plus de mal à acquérir les notions définies par les programmes, d'où leurs scores inférieurs aux évaluations de fin CE1. On peut s'attendre, les lacunes s'accumulant et l'enseignement se complexifiant, à ce qu'ils aient connu une moindre progression que leurs camarades. Les scores à l'évaluation finale semblent d'ailleurs en attester. En revanche, leur progression pourrait être favorisée par les aides dispensées. En effet, si nous avons observé que, globalement, les mesures palliatives proposées étaient neutres en matière d'évolution, et que les différentes variables considérées n'expliquaient qu'une très faible partie des différences entre individus, il est possible que l'effet moyen masque de fortes variations individuelles. Observons donc les progressions d'élèves aidés qui ont moins ou davantage progressé que leurs camarades.

Tableau 89 : Regroupement des élèves aidés selon l'écart, en termes de fractions d'écart-types, entre leur progression et la progression moyenne.

Groupes	1	2	3	4	5	6	7
Élèves aidés	3,7%	11,1%	16,1%	40,1%	13,8%	12,9%	2,3%

N = 393

Histogramme 13 : Regroupement des élèves aidés et des élèves de l'échantillon selon l'écart, en termes de fractions d'écart-types, de leur progression par rapport à la moyenne.



Si l'on additionne les trois groupes supérieurs, on constate que près du tiers des élèves ayant bénéficié d'une aide, 29% exactement, a progressé davantage que la moyenne, si l'on prend en compte l'écart au-delà d'un demi écart-type. Environ deux cinquièmes ont connu une progression conforme à la progression moyenne, c'est à dire s'en différenciant de moins d'un demi écart-type. Pour tous ces enfants, les aides semblent avoir été plutôt efficaces, leur permettant de combler tout ou partie de leurs difficultés ou au moins, malgré leur niveau initial inférieur, de progresser au même rythme que leurs camarades. Si on compare la distribution à celle de l'ensemble de la population, où 29,7% des écoliers se distinguent favorablement, et 38,8% connaissent une progression moyenne, on s'aperçoit qu'elle ne s'en différencie guère. Les histogrammes se confondent presque, tout comme celui, théorique, de résultats normalisés. Malgré tout, 30,9% des enfants, ont peu progressé et vu l'écart s'accroître. Ce pourcentage n'est pas négligeable bien que, là aussi, comparable à celui de l'échantillon : il constitue près d'un tiers de la population.

6.2. Les facteurs altérant la répartition des élèves par progression

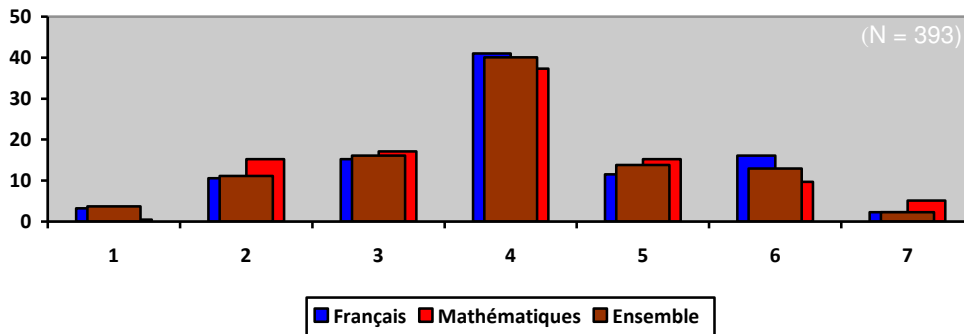
Nous nous sommes demandé quelles variables pouvaient influencer la distribution des progressions. Celle-ci est-elle identique quels que soient la nature des apprentissages observés, les caractéristiques des dispositifs d'aide et le degré de difficulté des élèves ?

6.2.1. Le domaine d'enseignement

Nous pensions possible que les contenus d'apprentissages soient diversement investis par les professionnels dans les remédiations proposées. Pour cela, nous avons répété nos observations en distinguant progressions globales, en français, et en mathématiques.

Les distributions obtenues indiquent que les constatations précédentes se retrouvent quelle que soit la discipline considérée, comme nous l'indique le graphique suivant.

Histogramme 14 : Regroupement des élèves aidés selon l'écart, en termes de fractions d'écart-types, entre leur progression totale, en français ou en mathématiques et les progressions moyennes de l'échantillon.



D'autres auteurs, tels que Claire Bonnard, Jean-François Giret et Céline Sauvageot en 2017, évoquaient un possible effet différencié selon la discipline, des aides sur l'évolution des résultats. Il eût été possible que des aides très ciblées, mettant l'accent sur l'une ou l'autre des matières enseignées, conduisent à une moindre progression dans celles qui s'en trouvent délaissées. La progression totale en aurait été réduite d'autant et les progrès accomplis minimisés, un effet positif étant contrebalancé par un effet négatif. Tout au plus pourra-t-on évoquer ici une moindre progression en mathématiques chez une plus grande proportion d'élèves (32,8%). Si cette tendance s'accorde avec les résultats des études précédentes, les différences, non significatives, ne permettent pas de les confirmer sans un risque d'erreur trop important. Une telle hypothèse ne peut donc être validée ici. Il ne semble pas, lorsqu'on observe de façon non différenciée les aides engagées, que le fait de définir des priorités et de cibler certains aspects des apprentissages au détriment d'autres puisse entraver la progression globale. Les corrélations observées entre l'évolution des résultats en français et mathématiques sont d'ailleurs positives. Elles auraient été négatives dans le cas contraire. Nous verrons ensuite si cette conclusion résiste à l'observation selon les modalités de l'aide.

6.2.2. Le cadre d'administration

Il est en effet intéressant d'observer comment se répartissent les élèves dans ces sept groupes en fonction de l'aide dont ils ont bénéficié. Pour cela, nous avons construit le tableau et le graphique suivants :

Tableau 90 : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon l'écart, en termes de fractions d'écarts-types, de leur progression par rapport à la progression moyenne en fonction de l'aide reçue.

Groupes	1	2	3	4	5	6	7
Aides scolaires	4,1%	11,7%	15,2%	39,1%	14,7%	12,7%	2,5%
Aides spécialisées en milieu scolaire (RASED + MDPH)	1,1%	10,5%	8,4%	41,1%	15,8%	17,9%	5,3%
Aides extrascolaires	4,3%	12,8%	10,6%	46,8%	6,4%	14,9%	4,3%

N = 393

Les aides ont été regroupées par lieux d'intervention. Il appartient aux mesures proposées dans le cadre de l'école, qu'elles soient dispensées par les enseignants des classes ou par des enseignants spécialisés, de permettre aux élèves de progresser au mieux. Dans le cadre extrascolaire, elles s'adressent davantage à l'enfant et, selon la problématique considérée, n'ont pas toujours pour objet la scolarité. Rien d'étonnant donc à ce que l'on observe un pourcentage plus important de sujets dont la progression des acquisitions dépasse la moyenne dans les deux premières catégories, et que les bénéficiaires d'actions extrascolaires se différencient moins de leurs camarades. C'est surtout le cas pour les aides RASED et MDPH puisque 39% des écoliers qui y ont recours progressent davantage que la moyenne, se situant parmi les 30% supérieurs sur ce point, 29,9% lorsque l'étayage est proposé par leurs enseignants et 25,5% seulement lorsqu'il l'est en dehors. Quand on considère les progressions inférieures à la moyenne on constate que 31, 20 et 27,7% des élèves qui se situent dans les 30% inférieurs ont connu respectivement une aide scolaire, spécialisée et extrascolaire. Ces pourcentages restent conséquents, signifiant que les aides ne sont pas indiquées pour tous les enfants, particulièrement quand elles sont mises en œuvre par les enseignants.

Ces résultats sont plus lisibles lorsqu'on ne constitue que trois catégories : progression nettement inférieure, moyenne ou supérieure¹⁴¹ à la moyenne. Ces seuils permettent d'isoler les trente pourcents supérieurs et inférieurs en termes d'évolution.

Tableau 91 : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon qu'ils ont progressé moins, autant ou davantage que la moyenne globale, en fonction de l'aide reçue.

Groupes	Faible progression ¹	Progression moyenne ²	Forte progression ³
Aides scolaires	30,96%	39,09%	29,95%
Aides spécialisées en milieu scolaire (RASED + MDPH)	20,01%	41,05%	38,95%
Aides extrascolaires	27,69%	46,82%	25,49%

N = 393

¹ : $\bar{x}_i < \bar{m} - 1/2\sigma$

² : $\bar{m} - 1/2\sigma < \bar{x}_i < \bar{m} + 1/2\sigma$

³ : $\bar{x}_i > \bar{m} + 1/2\sigma$

Tableau 92 : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon qu'ils ont progressé moins, autant ou davantage que la moyenne en français, en fonction de l'aide reçue.

Groupes	Faible progression ¹	Progression moyenne ²	Forte progression ³
Aides scolaires	28,93%	41,12%	29,95%
Aides spécialisées en milieu scolaire (RASED + MDPH)	21,05%	29,47%	49,47%
Aides extrascolaires	21,74%	36,96%	41,30%

N = 393

¹ : $\bar{x}_i < \bar{m} - 1/2\sigma$

² : $\bar{m} - 1/2\sigma < \bar{x}_i < \bar{m} + 1/2\sigma$

³ : $\bar{x}_i > \bar{m} + 1/2\sigma$

¹⁴¹ La première catégorie regroupe les enfants dont la moyenne est inférieure à la moyenne des progressions moins un demi écart-type, la seconde ceux chez qui elle est comprise entre la moyenne moins un demi écart-type et la moyenne plus un demi écart-type, et la troisième ceux pour qui elle est supérieure à la moyenne plus un demi écart-type. Lorsqu'une population est normalement distribuée, les deux catégories extrêmes comptent 30,85% de la population, les individus restants (38,30%) appartenant à la catégorie médiane

Tableau 93 : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon qu'ils ont progressé moins, autant ou davantage que la moyenne en mathématiques, en fonction de l'aide reçue.

Groupes	Faible progression ¹	Progression moyenne ²	Forte progression ³
Aides scolaires	31,47%	38,59%	29,95%
Aides spécialisées en milieu scolaire (RASED + MDPH)	25,26%	40,01%	34,73%
Aides extrascolaires	34,78%	36,96%	28,26%

N = 393

¹ : $\bar{x}_i < \bar{m} - 1/2\sigma$

² : $\bar{m} - 1/2\sigma < \bar{x}_i < \bar{m} + 1/2\sigma$

³ : $\bar{x}_i > \bar{m} + 1/2\sigma$

Bien que dans une moindre proportion, les résultats de l'étude réalisée par Guillarmé et Luciani (2009) sont ici confirmés: les élèves profitent davantage des aides spécialisées que des aides dispensées par leurs enseignants habituels.

Par ailleurs, les élèves sont proportionnellement plus nombreux à avoir connu une progression sensiblement supérieure à la moyenne de l'échantillon en français qu'en mathématiques quand ils ont bénéficié d'une aide spécialisée, dans les cadres scolaire (Réseaux d'aide et MDPH) et extra-scolaire (secteur libéral et médico-éducatif et médico-social). Dans le premier cas, il semble que cela confirme cette fois les hypothèses de Bonnard et al. (2017), dans leur enquête sur les RASED, d'une plus fréquente orientation des projets vers des problématiques liées à la lecture et la maîtrise de la langue. Si le pourcentage d'élèves ayant connu une évolution positive en mathématiques est important, l'écart entre les deux disciplines est conséquent (près de 15%), plus qu'avec les autres formes d'aide. Dans le second, cela ne semble guère surprenant étant donné la part importante occupée par les orthophonistes dans les interventions en dehors de l'école. En valeur absolue, cet écart est un peu moins important qu'en ce qui concerne les aides du RASED ou de la MDPH, mais en proportion, les ordres de grandeur sont similaires : les bénéficiaires se font près d'une fois et demi plus souvent sentir en français qu'en mathématiques.

En revanche, l'efficacité des aides scolaires ne se différencie pas ou très peu en fonction de la discipline. Autant d'élèves progressent significativement dans les deux domaines évalués. L'orientation des projets est peut-être plus diversifiée, les maîtres proposant un soutien ponctuel là où le besoin s'en fait sentir.

6.2.3. *L'ampleur des difficultés des élèves*

Au-delà de leur forme, les aides se différencient-elles en fonction du niveau initial des élèves ? On sait que les écarts entre enfants pré-existent à leur entrée à l'école. Mais ils se constituent également pour partie au fil des années. Aussi les différences de résultats à l'évaluation initiale sont-elles le fruit de la variabilité des vitesses d'apprentissage selon les élèves. Certes, l'évolution des acquisitions ne se fait pas à un rythme linéaire, et au cours de leur existence, les enfants progressent plus ou moins rapidement selon les âges. Cependant, les progressions sont aussi impactées par les niveaux de compétences. En l'absence de dispositions spécifiques, une forme de cercle vicieux peut se mettre en place, comme nous l'évoquions précédemment en faisant référence aux travaux d'Anne E. Cunningham et Keith E. Stanovitch (2003). Quand un élève décode par exemple moins de mots qu'un de ses camarades en un temps donné, il accède, au cours d'une même séance, à moins d'écrit. Cette moindre exposition au cours d'un temps de travail identique ne permet pas les mêmes progrès. Son évolution en termes d'automatisation des procédures de décodage, de fluence et, partant, de compréhension mais aussi d'orthographe ou de connaissances lexicales, en sera altérée. Tout ceci explique peut-être le rôle prépondérant et maintes fois décrit de la lecture, sur les acquisitions ultérieures. Un raisonnement analogue pourra être proposé dans les autres domaines d'apprentissage : écriture, numération, maîtrise opératoire... Inversement, on peut s'interroger, en s'appuyant sur la littérature, sur les effets d'une aide proposée à des enfants dont le parcours scolaire est moins difficile. Si les besoins en termes pédagogiques sont moindres, les effets "pervers" en termes de coût d'opportunité et d'étiquetage sont tout aussi présents, voire exacerbés. C'est pourquoi il est intéressant de juger l'efficacité des aides à l'aune du niveau initial. Malheureusement, étant donné que l'on considère ici le processus d'aide dans son ensemble, nous ne disposons pas d'un groupe témoin suffisamment conséquent pour chaque quartile tant le taux de prise en charge est élevé auprès des enfants les moins en réussite. Nous pouvons malgré tout comparer les élèves aidés en fonction de leur situation en début d'observation.

Tableau 94 : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon qu'ils ont progressé moins, autant ou davantage que la moyenne globale, en fonction de leur niveau initial.

Groupes Quartiles	Faible progression ¹	Progression moyenne ²	Forte progression ³
Quartile inférieur (Q1)	8,2%	41,9%	49,9%
Second quartile (Q2)	33,4%	45,6%	21,0%
Troisième quartile (Q3)	47,3%	38,2%	14,5%
Quartile supérieur (Q4)	51,6%	29,0%	19,4%

N = 393

¹ : $\bar{x}_i < \bar{m} - 1/2\sigma$

² : $\bar{m} - 1/2\sigma < \bar{x}_i < \bar{m} + 1/2\sigma$

³ : $\bar{x}_i > \bar{m} + 1/2\sigma$

Tableau 95 : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon qu'ils ont progressé moins, autant ou davantage que la moyenne en français, en fonction de leur niveau initial.

Groupes Quartiles	Faible progression ¹	Progression moyenne ²	Forte progression ³
Quartile inférieur (Q1)	12,2%	29,7%	58,1
Second quartile (Q2)	35,1%	49,1%	15,9%
Troisième quartile (Q3)	34,6%	50,9%	14,6%
Quartile supérieur (Q4)	48,5	35,5%	16,2%

N = 393

¹ : $\bar{x}_i < \bar{m} - 1/2\sigma$

² : $\bar{m} - 1/2\sigma < \bar{x}_i < \bar{m} + 1/2\sigma$

³ : $\bar{x}_i > \bar{m} + 1/2\sigma$

Tableau 96 : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon qu'ils ont progressé moins, autant ou davantage que la moyenne en mathématiques, en fonction de leur niveau initial.

Groupes Quartiles	Faible progression ¹	Progression moyenne ²	Forte progression ³
Quartile inférieur (Q1)	14,9%	40,5%	44,7%
Second quartile (Q2)	31,6%	36,8%	31,5%
Troisième quartile (Q3)	45,4%	45,5%	9,1%
Quartile supérieur (Q4)	54,8%	16,1%	29,1%

N = 393

¹ : $\bar{x}_i < \bar{m} - 1/2\sigma$

² : $\bar{m} - 1/2\sigma < \bar{x}_i < \bar{m} + 1/2\sigma$

³ : $\bar{x}_i > \bar{m} + 1/2\sigma$

Les premières colonnes de ces tableaux sont intéressantes : quelle que soit la discipline, on constate que mieux les enfants sont notés lors des évaluations initiales, plus nombreux ils sont à voir leur progression entravée par la présence d'une aide. Si nous reprenons les hypothèses énoncées pour expliquer l'efficacité décevante des dispositifs, on peut donc conjecturer que, lorsqu'ils n'en ont pas ou peu besoin, les élèves suivis ne profitent pas des bénéfices éventuels des actions engagées, mais perdent au contraire du temps, souffrant de la privation de certains apprentissages. Peut-être aussi sont-ils sensibles à la dégradation de l'image de soi ou aux effets d'attente moins porteurs. Parmi les élèves appartenant aux 25% les plus performants, ils sont une majorité à connaître une évolution inférieure à la moyenne. Attention toutefois, il est probable encore une fois que l'équivalence de résultats au sein d'un même quartile cache de réelles différences entre élèves, différences susceptibles tout à la fois d'expliquer les prises en charge et de contrarier les progressions. A nouveau, il convient de ne pas considérer de simples corrélations comme des liens de cause à effet. Il est également possible, essentiellement au sein de ce quartile supérieur, que les enfants aient une marge de progression plus limitée en raison de résultats déjà élevés en début d'enquête, phénomène connu sous le nom d'"effet plafond". Mais ceci n'explique pas le profil global des courbes ni l'inversement des tendances pour les taux d'enfants déjà plus performants, accroissant encore l'écart moyen avec leurs camarades. Ce pourcentage est d'ailleurs étonnamment élevé en mathématiques, puisqu'il fait plus que tripler entre le troisième et le quatrième quartile, passant de 9.1% à 29.1% sans que l'on ne puisse réellement

expliquer cette tendance. Auprès de ces élèves, les dispositifs nuisent à certains alors que d'autres s'en saisissent, mais ils sont plus rarement neutres en termes de progression. Les distributions s'éloignent plus largement de la moyenne. Mais plus généralement, nous avons constaté précédemment un impact moins important des aides sur l'évolution des performances en mathématiques qu'en français. Si l'aide n'a pas porté sur cette discipline, le domaine de la langue étant souvent privilégié dans les dispositifs mis en place, ce résultat conforterait les hypothèses précédentes : c'est bien la présence d'aides et ses effets pervers qui contrarient les progressions dans les apprentissages qu'elles ne prennent pas en compte.

Reprenons cette comparaison en différenciant les aides proposées. D'un point de vue méthodologique, il nous faut recourir à un autre découpage que la constitution de quartiles, car en multipliant le nombre de variables, on diminue le nombre d'individus dans chaque catégorie. Ce faisant, la quantité d'observations devient trop faible dans certaines modalités pour que l'on puisse prétendre à une quelconque représentativité. C'est essentiellement le nombre d'enfants à la fois en réussite et bénéficiant d'une aide qui est souvent insuffisant pour permettre de raisonner en termes quantitatifs. Nous avons donc décidé de nous contenter de comparer les proportions d'élèves en difficulté ou non selon les critères précédemment définis. Nous obtenons ainsi les répartitions suivantes :

Tableau 97 : Pourcentage des élèves de l'échantillon ayant progressé moins, autant ou davantage que la moyenne, en fonction de la présence ou l'absence d'aide et du fait qu'ils sont ou non en difficulté.

Groupes	Faible progression $\bar{x}_i < \bar{m} - \frac{1}{2}\sigma$			$\bar{m} - \frac{1}{2}\sigma$ $< \bar{x}_i <$ $\bar{m} + \frac{1}{2}\sigma$	Forte progression $\bar{x}_i < \bar{m} + \frac{1}{2}\sigma$		
	1	2	3	4	5	6	7
Élèves non en difficulté aidés	30,49%			45,12%	24,39%		
	2,44%	10,37%	17,68%	45,12%	14,63%	8,54%	1,22%
Élèves en difficulté aidés	32,08%			24,53%	43,40%		
	7,55%	13,21%	11,32%	24,53%	11,32%	26,42%	5,66%
Élèves non en difficulté non aidés	32,14%			35,71%	32,15%		
	1,18%	11,91%	19,05%	35,71%	17,86%	13,10%	1,19%

N = 605

Les élèves en difficulté ne bénéficiant d'aucune aide sont trop peu nombreux pour figurer ici. Les rares observations disponibles indiquent que la majorité progresse moins bien que la moyenne, qu'un tiers connaît une évolution équivalente et seulement un sixième progresse davantage. Cependant, ces chiffres demandent à être confirmés.

Lorsque les enfants ont connu une aide, la répartition des taux est moins normalisée. Tandis qu'elle se répartit symétriquement en l'absence d'intervention, nous remarquons que la distribution est plus chaotique et moins homogène, surtout dans la catégorie "en difficulté". Les enfants qui la composent auraient tendance à être plus nombreux à s'écarter de la moyenne, même si, quand on regroupe les enfants dont la progression est moindre, les taux sont très voisins. Les élèves bénéficient d'autant plus souvent des dispositifs qui leur sont proposés qu'ils éprouvaient auparavant des difficultés manifestes. Ils sont, assez nettement cette fois, plus nombreux à obtenir une meilleure progression. Plus de 43% d'entre eux évoluent plus favorablement que la moyenne. Ceci tendrait à montrer que les effets bénéfiques et délétères des aides existent et s'opposent, touchant distinctement les élèves. La faiblesse des effets des aides constatée précédemment serait donc due pour partie à leur importante dispersion selon les individus.

Cette proportion est en revanche inférieure lorsque les dispositions mises en place concernaient des camarades qui présentaient des problématiques de moindre importance au plan scolaire. Dans tous les cas, les écoliers qui évoluent moins bien au niveau des apprentissages sont présents dans des proportions équivalentes au sein des configurations envisagées. Les différences se situent essentiellement entre taux d'élèves ayant connu une évolution normale ou plus favorable, ces deux catégories "empruntant" l'une à l'autre. Il semble donc que les enfants "résilients" soient plus nombreux lorsqu'ils se sont trouvés dans une situation difficile sur le plan des apprentissages et qu'ils ont été aidés, et inversement que les dispositifs mis en place n'aient pas permis voire aient contrarié l'évolution des certains enfants qui se trouvaient pourtant dans une situation initiale plus favorable.

Il n'en reste pas moins que près d'un élève sur trois, parmi ceux qui étaient déjà en difficulté, a moins progressé que la moyenne et a donc vu ses résultats s'en éloigner un peu plus... Il est probable que ces enfants déjà en difficulté se retrouvent quelque peu marginalisés. Car même si certains n'ont pas progressé autant que l'on aurait pu l'espérer, leurs condisciples des autres catégories avaient déjà effectué certains apprentissages rendant

leur évolution moins préoccupante. Ceux qui appartenait déjà au décile inférieur, donc obtenaient des résultats très largement en deçà de ce que l'on attend d'enfants à l'entrée au CE2, puis qui ont présenté un rythme d'apprentissage également moindre au cycle 3, s'éloignent encore plus des attendus de fin de scolarité élémentaire. Sans doute certaines lacunes ne leur ont-elles pas permis de dépasser leurs difficultés à moins que celles-ci ne relèvent de problématiques plus globales et difficiles à prendre en charge. On peut donc s'interroger sur leurs chances de réussite dans le second degré et sur les dispositions qu'il convient de prendre à leur endroit... Mais, selon ces résultats, qui resteraient à confirmer auprès d'une population plus conséquente et représentative, il semblerait opportun de mieux cibler les élèves en fonction de leur niveau scolaire pour réorienter les actions au bénéfice des enfants les plus en difficulté, qui semblent souvent les plus réceptifs.

Ajouter à ces variables les cadres dans lesquels sont proposées les aides, conduit à réduire encore le nombre d'enfants par catégorie. Voyons malgré tout si les résultats se confirment et si de nouvelles différences se font jour.

Tableau 98 : Pourcentages des élèves de l'échantillon ayant progressé moins, autant ou davantage que la moyenne, en fonction de l'aide reçue et du fait qu'ils sont ou non en difficulté.

Groupes	$\bar{x}_i < \bar{m} - 1/2\sigma$			$\bar{m} - 1/2\sigma < \bar{x}_i < \bar{m} + 1/2\sigma$			$\bar{x}_i < \bar{m} + 1/2\sigma$		
	Fra	math	TT	Fra	math	TT	Fra	math	TT
Aides/élèves scolaires/élèves en difficulté	31,37	25,49	31,37	19,61	27,45	23,53	49,02	47,06	43,13
scolaires/autres élèves	27,89	33,33	30,61	48,98	42,86	44,22	23,13	23,81	25,17
spécialisées à l'école/élèves en difficulté	25,72	22,86	25,71	11,43	25,71	25,70	62,86	51,43	48,57
spécialisées à l'école/autres élèves	17,65	31,37	19,61	45,10	50,98	52,94	37,25	17,65	27,45
spécialisées extra-scolaires/ élèves en difficulté	31,82	31,80	27,27	13,64	31,81	36,36	54,55	36,36	36,36
spécialisées extra-scolaires/ autres élèves	23,80	33,32	26,19	52,38	35,71	52,38	23,81	30,95	21,43

N = 605

Conformément aux résultats obtenus lors de la répartition par quartiles, les élèves les plus faibles semblent les principaux bénéficiaires des aides. Lorsqu'ils se situent parmi les 10% les plus en difficulté, ils sont, en proportion, systématiquement plus nombreux à avoir progressé davantage que la moyenne s'ils ont bénéficié d'un étayage, quel qu'il soit. Ces résultats sont valables pour les différentes disciplines considérées, quoique de façon un peu plus marquée en français qu'en mathématiques. Mais ces catégories regroupent également, même si les différences sont plus ténues, davantage d'enfants connaissant une moindre progression. La dispersion est donc plus importante auprès des enfants en difficulté.

Si on compare les différentes aides, on constate que, lorsqu'elles sont administrées dans le cadre scolaire par un personnel spécialisé et que le recrutement concerne effectivement les écoliers qui en ont le plus besoin, elles semblent plutôt efficaces, puisque près d'un enfant sur deux (48,6%) réduit une partie de l'écart avec ses condisciples. Ce constat est également valable, mais de façon de plus en plus atténuée, en présence respectivement d'aides ordinaires dispensées à l'école (43,1%), ou plus spécialisées mais proposées hors de ses murs (36,4%). Ces pourcentages sont à nouveau nettement plus favorables en français qu'en mathématiques, nous y reviendrons.

Encore une fois, les résultats sont un peu plus mitigés lorsque les enfants n'étaient pas au départ considérés "en difficulté" selon nos critères. A moins que les dispositifs ne relèvent d'enseignants spécialisés intervenant dans l'école, les élèves sont alors plus nombreux à connaître une progression inférieure que supérieure à la moyenne. Comme davantage d'écoliers se trouvent dans cette situation, qui ne concerne que le décile inférieur, cela explique les résultats décevants obtenus par les dispositifs de lutte contre la difficulté, dont l'impact est, nous l'avons constaté, souvent peu significatif. Mais il est possible que le niveau initial des élèves ne soit pas la seule variable explicative de cette relative contre-performance. Nous avons considéré les aides de façon dichotomique. Il est probable que des différences de traitement existent selon les élèves. Peut-être les actions sont-elles plus intensives ou le taux d'encadrement plus favorable devant les écoliers les plus faibles, puisqu'ils éprouvent davantage de besoins, ce qui pourrait aussi expliquer les différences.

Nous pourrions également faire l'hypothèse qu'être aidé contribuerait à renforcer les effets d'étiquetage négatifs, davantage encore chez les enfants plus à l'aise face aux

apprentissages, dont l'image scolaire est moins dégradée et donc plus sensible à l'effet "Pygmalion". Dans ce cas, quitter leur groupe au vu et su de tout le monde pour bénéficier d'une aide dans le cadre scolaire devrait les exposer davantage aux risques des prophéties auto-réalisatrices, puisqu'ils sont alors davantage confrontés au regard d'autrui, et que leur statut d'élève en difficulté est sans doute moins clairement établi. Pourtant, nous ne constatons pas de différence liée à la visibilité des aides puisque les résultats obtenus par les dispositifs proposés ne sont pas à l'avantage du cadre extra-scolaire. Est-ce parce que, bien souvent, les interventions ont lieu pendant les cours, tous les enfants ne pouvant pas être pris en charge le soir, le mercredi après midi ou pendant le week-end ?

En revanche, on constate bien une distinction dans les tendances selon la discipline et le degré de difficulté observé parmi les élèves aidés. Lorsqu'il y a progression, c'est plus souvent en français chez les plus faibles, et en mathématiques auprès de leurs camarades plus performants, sauf, et loin de là d'ailleurs, quand ces derniers se voient proposer des projets spécialisés à l'école. Il serait intéressant d'observer plus en détail le contenu des aides dans les différentes configurations pour voir s'il est concordant avec les différences de progressions observées. Travaille-t-on plus prioritairement dans le domaine de la langue auprès des enfants les plus en difficulté et davantage en mathématiques avec les autres ? C'est peu probable puisque les progressions inférieures à la moyenne touchent aussi plus souvent les élèves en difficulté en français et les autres en mathématiques...

CONCLUSION

Au final, les enfants ont connu des fortunes diverses. Certains ont profité des aides, d'autres non. Cette étude nous permet d'évaluer le gain marginal, en termes de performances scolaires, des actions proposées en direction des enfants éprouvant des difficultés à l'école. Il paraît plutôt faible, les progressions ne se différenciant guère entre les enfants aidés et leurs camarades. Dès lors, des écarts de performance observés malgré les aides en début de cycle 3 perdurent ensuite.

Mais ces résultats masquent le fait que certains enfants profitent du travail effectué en leur endroit alors que pour d'autres il est délétère. Heureusement, si l'on peut dire, les premiers se trouvent plus fréquemment parmi les élèves dont le niveau initial était bas, les seconds parmi les autres. Si, d'une façon générale, on peut regretter que les dispositifs proposés ne permettent pas aux écoliers en difficulté de combler leur retard puisqu'ils restent, en moyenne, significativement en deçà de leurs camarades lors des évaluations proposées en fin de scolarité élémentaire, malgré tout, ils auront parfois permis une meilleure progression à certains d'entre eux. Simplement, cet effet est vraisemblablement minimisé ou masqué par un impact différencié selon les individus, d'autant plus que les effets les plus positifs sont constatés auprès de la catégorie la moins représentée. Mais lorsque l'on observe leur répartition en fonction des progrès réalisés, on s'aperçoit qu'un pourcentage important d'élèves très en difficulté aura réellement bénéficié des dispositifs proposés.

Ceux-ci semblent gagner à être proposés dans le cadre scolaire par un personnel formé à cet effet. Mais le caractère plus ou moins aléatoire du recrutement, lorsqu'on le considère du strict point de vue des performances scolaires, pose question, d'autant plus que les effets sont beaucoup moins probants lorsque les enfants concernés n'éprouvent pas de difficultés d'acquisitions. Ces résultats devraient inciter les professionnels à cibler davantage les élèves et sélectionner les plus en délicatesse face aux apprentissages, souvent plus sensibles aux actions proposées, afin de leur proposer un soutien peut-être plus systématique et important. Les aides dispensées en milieu scolaire, notamment, ont pour objet essentiel les acquisitions et le niveau de performances scolaires des élèves. Elles sont proposées à grande échelle. Elles gagneraient donc à être moins généralisées pour se concentrer sur les enfants qui en ont le plus besoin et auprès desquels elles semblent plus efficaces.

Tableau 99 : Vérification des hypothèses : tableau récapitulatif.

Hypothèse	Infirmée	Partiellement confirmée	Confirmée
Les déterminants de la réussite scolaire			
<u>Hypothèse 1</u> : Les caractéristiques personnelles des élèves exercent un effet sur leur réussite scolaire.		X	
<u>Hyp. 1.1</u> : Le genre exerce un effet sur les résultats scolaires (à l'avantage des filles en français et des garçons en mathématiques).	X		
<u>Hyp. 1.2</u> : L'âge exerce un effet sur les résultats scolaires.			X
<u>Hyp. 1.3</u> : Le "bien-être à l'école" favorise la réussite scolaire.	X		
<u>Hyp. 1.4</u> : L'"estime de soi scolaire" favorise la réussite scolaire.			X
<u>Hyp. 1.5</u> : La motivation favorise la réussite scolaire.			X
<u>Hyp. 1.6</u> : L'attention favorise la réussite scolaire.		X	
<u>Hypothèse 2</u> : Les caractéristiques socio-familiales des élèves exercent un effet sur leur réussite scolaire.		X	
<u>Hyp. 2.1</u> : La classe socio-professionnelle des parents exerce un effet sur la réussite scolaire de leurs enfants (les élèves d'origine défavorisée réussissent moins bien).			X
<u>Hyp. 2.2</u> : La taille de la fratrie exerce un effet sur la réussite scolaire.			X
<u>Hyp. 2.3</u> : L'encadrement de la pratique des devoirs par les parents favorise les résultats scolaires.	X		
<u>Hypothèse 3</u> : L'environnement scolaire des élèves exerce un effet sur leur réussite.			X
<u>Hyp. 3.1</u> : Les caractéristiques d'une école donnée exercent un effet sur les résultats des élèves.		X	
<u>Hyp. 3.2</u> : Les caractéristiques d'une classe donnée exercent un effet sur les résultats des élèves.		X	
<u>Hyp. 3.3</u> : Les caractéristiques des enseignants et de leurs pratiques exercent un effet sur les résultats des élèves.		X	
Évaluation des critères de sélection des élèves			
<u>Hypothèse 4</u> : Les caractéristiques personnelles influencent la probabilité de bénéficier d'une aide.			X

<u>Hyp. 4.1</u> : Le niveau de réussite des élèves influence leur probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves moins performants sont sur-représentés).			X
<u>Hyp. 4.2</u> : La classe socio-professionnelle des parents influence la probabilité qu'ont leurs enfants de bénéficier d'une aide (les élèves d'origine défavorisée sont sur-représentés).		X	
<u>Hyp. 4.3</u> : Un élève se verra plus probablement proposer une aide si son frère ou sa sœur en a déjà bénéficié précédemment.			X
<u>Hyp. 4.4</u> : Le genre influence la probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves d'origine défavorisée sont sur-représentés).		X	
<u>Hyp. 4.5</u> : L'âge influence la probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves plus jeunes sont sur-représentés).		X	
<u>Hypothèse 5</u> : L'environnement scolaire influence la probabilité de bénéficier d'une aide.			X
<u>Hyp. 5.1</u> : Le niveau de scolarisation influence la probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves sont plus probablement suivis en début de scolarité élémentaire).			X
<u>Hyp. 5.2</u> : L'école influence la probabilité de bénéficier d'une aide.			X
<u>Hyp. 5.3</u> : La taille de l'école influence la probabilité de bénéficier d'une aide.		X	
<u>Hyp. 5.4</u> : Le taux de difficulté dans l'école influence la probabilité de bénéficier d'une aide (les élèves plus faibles sont sur-représentés).	X		
<u>Hyp. 5.5</u> : Les grandes difficultés d'apprentissage accroissent considérablement la probabilité d'être aidé.			X
<u>Hypothèse 6</u> : Les caractéristiques des dispositifs d'aide (scolaire, spécialisé en milieu scolaire ou extrascolaire) exercent un effet sur la probabilité de bénéficier d'une aide (plus les dispositifs s'éloignent de l'école, plus les élèves recrutés sont en difficulté).		X	
<u>Hypothèse 7</u> : Le cumul des aides dépend des caractéristiques du parcours antérieur des élèves			X
<u>Hyp. 7.1</u> : Le cumul des aides dépend de la présence d'aides spécialisées déjà engagées en amont (les élèves en ayant bénéficié sont sur-représentés).			X
<u>Hyp. 7.2</u> : Le cumul des aides est un complément des dispositifs proposés par les maîtres de la classe ou de l'école.			X

<u>Hyp. 7.3</u> : Le cumul des aides dépend du niveau de difficulté des élèves (les élèves les plus en difficulté sont sur-représentés).			X
<u>Hyp. 7.4</u> : Le cumul des aides dépend des niveaux au cours desquels les aides proposées antérieurement dans la scolarité ont été proposés (les élèves déjà aidés en début de scolarité (cycle 1 et 2) sont sur-représentés).			X
Les effets des aides sur les performances scolaires			
<u>Hypothèse 8</u> : Les élèves bénéficiaires d'une aide sont moins performants que leurs camarades à l'issue du CE1.			X
<u>Hypothèse 9</u> : Les élèves bénéficiaires d'une aide sont moins performants que leurs camarades à l'issue du CM2.			X
Évaluation de l'efficacité des aides au cours du cycle III			
<u>Hypothèse 10</u> : Entre le début et la fin du cycle III, l'écart de performances entre les élèves aidés et leurs camarades se réduit.	X		
<u>Hypothèse 11</u> : Les caractéristiques des dispositifs d'aide (scolaires, spécialisés en milieu scolaire, extra-scolaires) ont un effet sur leur efficacité.			X
<u>Hyp. 11.1</u> : Le caractère scolaire ou extra-scolaire de l'aide a un effet sur l'efficacité.			X
<u>Hyp. 11.2</u> : Le caractère spécialisé de l'aide a un effet sur l'efficacité.			X
<u>Hyp. 11.3</u> : Le domaine d'intervention (pédagogie, psychologie, rééducation) des aidants a un effet sur l'efficacité.		X	
<u>Hyp. 11.4</u> : Les modalités des interventions ont un effet sur l'efficacité.		X	
<u>Hypothèse 12</u> : l'efficacité des aides est liée aux caractéristiques des élèves et de leurs difficultés.		X	

CONCLUSION GENERALE

La difficulté scolaire constitue en France un sujet de préoccupation récurrent. Elle est mentionnée dans la plupart des discours des Ministres concernés, et a pris une place encore plus importante dans l'actualité depuis qu'existent les comparaisons internationales. La difficulté scolaire est ainsi devenue l'objet de toutes les dernières réformes en date. Pourtant, elle semble toujours plus présente dans un système qui ne parvient pas à la juguler et dans lequel l'écart entre les enfants qui en sont victimes et leurs camarades ne cesse de croître. Véritable Arlésienne dont tout le monde parle, constate et déplore les effets, c'est pourtant un concept mal appréhendé. Ses définitions varient, selon les interventions, les études, leurs auteurs mais aussi les époques et les évolutions du système éducatif.

Il est vrai que la difficulté scolaire n'a pas toujours été prise en compte de la même façon dans l'histoire de l'éducation. Elle a d'abord été conçue comme une simple péripétie ou une étape dans le processus d'apprentissage. On l'a donc longtemps considérée sur le plan individuel, la définissant comme un phénomène plus ou moins naturel auquel on pouvait faire face en personnalisant les méthodes d'enseignement, en s'adaptant aux caractéristiques de l'enfant.

Il aura fallu que l'école soit rendue obligatoire et concerne l'ensemble des petits Français, pour que l'existence de l'échec scolaire devienne manifeste. L'exigence de résultats faisant, elle est aussi peu à peu devenue problématique, renvoyant non plus à l'objet à enseigner mais à l'individu. Ce n'était plus l'apprentissage qui était difficile, mais l'élève que l'on disait en difficulté lorsqu'il était en incapacité de se l'approprier tandis que d'autres y parvenaient. Les caractéristiques et aptitudes de l'apprenant à assimiler les différentes notions et connaissances proposées par l'école étaient alors mises en cause.

La division des parcours d'enseignement en niveaux auxquels correspondaient un programme d'acquisitions à effectuer a renforcé le phénomène : il ne fallait plus simplement réussir à apprendre mais en plus le faire en un temps donné. Certains n'y parvenant pas, on a

dans un premier temps privilégié la détection et la mise à l'écart des "enfants rétifs" afin de leur proposer un contexte d'apprentissage plus adapté. On a ainsi vu fleurir différentes structures spécialisées dont parfois les descendantes subsistent aujourd'hui encore.

Mais la fréquentation des mêmes établissements et la poursuite de cursus identiques au cours des premiers cycles a conduit à la comparaison d'enfants de différents milieux, contribuant à faire ressortir le caractère socialement typé de la réussite à l'école. Ce faisant, a été peu à peu mis en évidence le rôle de l'école dans son émergence, plus particulièrement auprès de la partie la plus populaire de son public.

Ce n'était plus l'individu qui était défaillant mais le système d'enseignement qui était considéré comme responsable des difficultés puisqu'il était inégalitaire. L'échec est devenu moins celui de l'enfant face aux apprentissages, que celui de l'école confrontée à l'objectif de permettre à chacun d'accéder au savoir (Isambert-Jamati, 1984). Pris à partie, les enseignants ont parfois mis en cause les familles, mais la lutte contre l'échec scolaire a peu à peu pris une autre forme. L'Éducation nationale, accusée de "favoriser les favorisés", s'est attachée à introduire des dispositifs de prévention et de remédiation, privilégiant l'adaptation et l'intégration.

Aujourd'hui, de nombreux dispositifs coexistent. Certains sont apparus, ont disparu, ont été remplacés sans même avoir été évalués. Ils se sont parfois additionnés sans que leur complémentarité ne soit questionnée. Leur diversité et leur multiplicité sont aujourd'hui impressionnantes. On peut regrouper les dispositifs en deux familles distinctes. Les uns sont inclusifs, les autres ségrégatifs. La prise en charge de la difficulté existe à la fois dans le cadre de l'école, proposée par les maîtres des classes ou par un personnel spécialisé ; hors de ses murs, dans des structures spécifiques, que les élèves peuvent fréquenter en marge de leur scolarisation ou à plein temps ; mais aussi avec le concours du secteur libéral. Devant cette diversité, le défaut de gouvernance et de régulation est patent puisque tous les éléments de cet ensemble hétéroclite ne dépendent pas des mêmes hiérarchies, ni d'un unique Ministère de tutelle.

Ainsi, l'ensemble des aides n'est pas toujours réellement organisé, et demeure souvent abscons. Il constitue un système protéiforme et morcelé dans lequel l'information circule très

mal. Ainsi, bien souvent, les enfants fréquentent plusieurs structures, successivement voire simultanément, sans que les différents acteurs en soient toujours informés, alors que la plupart des services semblent sous-dimensionnés pour satisfaire toutes les demandes. Les actions conduites ne sont donc pas toujours coordonnées. Ceci rend difficile l'évaluation de la contribution de chacun dans l'explication des performances scolaires.

Il est probable que l'absence d'un réel consensus entre les différents travaux effectués sur ce sujet, provienne du fait que les dispositifs étudiés ne sont pas toujours les mêmes. Certes, la diversité des méthodologies, des points de vue adoptés, de l'origine et du cadre des recherches constituent aussi autant de facteurs explicatifs, mais surtout, les objets d'investigation divergent quelque peu. En effet, les études, finalement peu nombreuses, ne considèrent presque jamais le système dans son ensemble. On a pu retrouver des évaluations des GAPP puis des RASED, du redoublement, des PRE, de l'aide personnalisée... Elles ont parfois porté conjointement sur deux dispositifs à des fins comparatives, mais le plus souvent, les interventions proposées en parallèle, dans d'autres cadres que ceux étudiés, sont largement ignorées dans les modèles élaborés.

Ici réside peut-être l'originalité de notre travail, même si nous n'avons pas pu prendre en compte l'ensemble des intervenants évoluant autour de l'enfant et si, pour des raisons de confidentialité ou simplement pour la cause statistique, nous avons dû opérer des regroupements. Nous nous proposons, après être revenus sur les différents déterminants socio-démographiques, personnels et contextuels de la réussite scolaire, d'étudier le fonctionnement des aides et plus précisément du recrutement des élèves, puis d'évaluer l'effet des dispositifs sur les élèves et de juger de leur efficacité.

D'après nos conclusions, le fonctionnement du système global de remédiation n'est pas optimal. La ventilation des élèves dans les dispositifs ne semble certes pas aléatoire. Les missions des acteurs apparaissent définies et des règles de sélection semblent exister, mais elles restent implicites et sont fréquemment transgressées. La pénurie de places, les difficultés à caractériser certaines situations, les recouvrements dans les attributions des différents acteurs, comme la méconnaissance des actions entreprises par les partenaires ne permettent pas de proposer un processus d'orientation rigoureux. De même, si la probabilité d'être aidé dépend largement du niveau de difficulté, la correspondance n'est pas systématique. Malgré

les besoins explicites, certains enfants ne sont pas pris en charge tandis que d'autres sont aidés sans que les difficultés ne soient manifestes, du moins dans le cadre des outils d'observation dont nous disposons. L'absence d'instance de régularisation conduit les familles et les enseignants à frapper simultanément à différentes portes et les listes d'attente rendent problématique la hiérarchisation des demandes. Ainsi, certaines décisions sont-elles prises "par défaut".

Globalement, les enfants eux-mêmes sont peu convaincus de l'efficacité des aides. Aucun dispositif n'est épargné par cette appréciation même si les aides dispensées par les RASED sont un peu mieux considérées. En revanche, toutes sont d'autant moins bien vécues qu'elles présentent un caractère "psychologisant".

De fait, les retards initiaux d'apprentissage ne sont dans l'ensemble pas résorbés : que ce soit en fin de cycle deux ou en fin de cycle trois, les élèves pris en charge présentent un niveau d'acquisition très nettement inférieur à celui de leurs camarades. La progression des enfants concernés ne se différencie pas significativement de celle des autres élèves. Notons que les variables prises en compte sont très peu explicatives sur ce plan. Il n'est donc pas étonnant que les différences de réussites ne se combleront pas et que le système français reste inégalitaire.

Cependant, cette absence globale d'effet masque des disparités liées aux disciplines considérées, aux caractéristiques scolaires et personnelles des enfants, comme à celles des dispositifs.

Ainsi, les aides spécialisées proposées dans le cadre scolaire semblent plus efficaces en cycle III, surtout lorsqu'elles sont menées par un personnel spécialisé, dépendant de la MDPH (SESSAD, SESSD, etc.) ou des RASED. Le soutien apporté par les enseignants et les interventions en milieu libéral se trouvent dans une situation intermédiaire, tandis que les actions semblent peu efficaces voire délétères lorsqu'elles relèvent de dispositifs extrascolaires. Pondérons cette dernière conclusion en précisant que c'est dans ce cadre que nous disposons du moins d'informations. Comme souvent en pareil cas, nous n'avons fait que prendre en compte l'effet de la fréquentation des dispositifs sur les ressentis et les performances scolaires, sans considérer l'évolution de l'enfant sur le plan personnel et dans le cadre familial ou concernant ses compétences sociales. Il est possible que, sans cela, nos conclusions auraient été différentes ou du moins plus positives (Fanchini, 2016).

L'analyse des caractéristiques associées à cette efficacité reste décevante : le phénomène demeure largement mystérieux et les facteurs pris en compte n'expliquent que partiellement les variations observées. La variabilité individuelle reste importante et largement inexpliquée par notre étude. Malgré tout, nous avons pu mettre à jour quelques relations :

L'intensité des mesures prises, appréhendée à partir du nombre et de la durée des prises en charge, influence certes l'efficacité. Mais elle ne le fait pas de façon linéaire. Il est préférable que cette intensité ne soit ni insuffisante, ni trop importante, d'autant plus que l'estime de soi baisse avec sa progression. Contrairement à ce qui est souvent affirmé, l'évolution n'est pas plus meilleure lorsque les prises en charge ont commencé de façon précoce, au contraire. Certaines, pour être efficaces, nécessitent une certaine maturité de l'enfant. Ainsi, notre étude est-elle plus valorisante pour certains dispositifs que celles menées auprès d'enfants plus jeunes.

Les effets sur les acquisitions divergent aussi en fonction de l'objet d'apprentissage. Sans doute du fait des liens qu'elles entretiennent avec les disciplines, les aides relevant des maîtres semblent plus efficaces en mathématiques quand les dispositifs extrascolaires le sont plutôt en français.

Si les caractéristiques socio-démographiques influencent peu l'efficacité des dispositifs, hormis un petit effet du genre, de la fratrie et des capacités d'attention, la nature des difficultés est plus explicative. Les dispositifs sont bien en peine de juguler les difficultés lorsqu'elles trouvent leur origine dans la sphère familiale. Ils sont plus efficaces lorsqu'elles résultent de l'attitude face aux situations d'apprentissage (pulsions épistémophiliques, concentration, autonomie, rythme de travail, organisation, réinvestissement des connaissances, etc.), et relèvent de troubles spécifiques ("dys") ou de difficultés médicales.

Enfin, l'étude de la répartition de la population d'enquête en fonction des progressions nous permet d'expliquer, en partie, le faible effet souvent constaté. L'absence moyenne de progression des élèves aidés dans la hiérarchie scolaire cache des variations inter-individuelles importantes qui se contrarient et masquent l'évolution globale. Certains enfants trouvent réellement bénéfice dans les actions entreprises, tandis qu'elles sont inefficaces voire néfastes pour d'autres. Il est donc intéressant de changer de perspective et de considérer les proportions d'élèves qui ont bénéficié ou pâti des mesures engagées. Encore une fois,

davantage de progressions encourageantes sont constatées lorsque l'aide est proposée dans le cadre de l'école par un personnel formé à cet effet. Mais les interventions proposées aux enfants qui ne présentaient initialement pas de besoin manifeste sur le plan des performances scolaires sont nettement moins efficaces.

Ainsi, au cours de cette étude, nous avons à notre tour constaté que l'efficacité des mesures entreprises souffrait de la présence d'effets négatifs tels que le coût d'opportunité ou les effets d'attente. En fonction de leur niveau initial, tous les enfants ne sont pas touchés de la même façon. Mieux ils se situent dans la hiérarchie lors des évaluations initiales, plus la probabilité de voir leur progression entravée par les effets indésirables de la présence d'une aide est importante. Les résultats seraient donc moins sévères pour les dispositifs si le recrutement tenait davantage compte du niveau scolaire initial. De la même façon, on constate, en reprenant l'étude en fonction des domaines disciplinaires, que la présence d'aides engendre des effets pervers qui contrarient les progressions dans les matières qu'elles ne prennent pas en compte. Sans doute faut-il, là encore, invoquer le coût d'opportunité des prises en charge, mais aussi l'absence de transfert des compétences travaillées vers d'autres objets d'apprentissage.

S'il ouvre bien des perspectives, ce travail comporte aussi quelques carences susceptibles de nuire à la généralisation des résultats. Pour l'essentiel, elles sont relatives à la composition de l'échantillon et aux modalités d'enquête.

D'une part, nous avons conduit nos investigations auprès d'une population qui n'est pas parfaitement représentative de l'ensemble des élèves français. L'homogénéité du secteur de recrutement n'offre aucune garantie concernant l'absence de spécificités locales. Par ailleurs, le caractère plutôt rural des écoles visitées est lié à un faible effectif moyen. On peut alors se demander si un plus grand nombre d'écoliers dans les groupes scolaires ne modifierait pas les pratiques enseignantes et l'efficacité de la lutte contre l'échec scolaire. Davantage de possibilités pourraient être offertes dans la prise en compte des élèves en difficulté. Seraient notamment facilités la composition des classes en fonction du niveau et des besoins des élèves, le regroupement des enfants pour le soutien scolaire, la mise en place des APC ou des stages de remise à niveau, la mutualisation des pratiques et les décloisonnements au sein d'équipes plus conséquentes... Par ailleurs, un secteur moins

morcelé facilite probablement les actions in situ des personnels extérieurs à l'école. Il permet des interventions moins éparpillées, un gain de temps lors des déplacements quand la concentration des élèves est supérieure et que la distance entre écoles diminue. Lors des prises en charge, il est par ailleurs sans doute plus facile de constituer des groupes d'enfants homogènes en termes d'âge, de niveau scolaire, de difficultés et de besoins.

Mais surtout, un secteur restreint nous prive de quelques dispositifs d'aide. Plusieurs structures ASH, les Programmes de Réussite Éducative, la contribution des enseignants surnuméraires, les autres aides et projets type "coup de pouce" relevant des municipalités ou d'associations, ainsi que certaines mesures spécifiques à l'éducation prioritaire, sont de la sorte, absents de notre étude.

D'autre part, nos choix méthodologiques nous conduisent à travailler sur une population restreinte, ce qui nuit à la significativité et à la robustesse de certains résultats, sans permettre une réelle étude des curricula.

Ainsi, nous nous sommes contentés d'estimer au travers de deux épreuves, la progression des élèves sans contrôler l'évolution en cours de cursus. Par ailleurs, pour les raisons évoquées lors de la seconde partie, nous avons eu recours, en fin de parcours, à un questionnaire à choix multiples. Si ce choix présente certains avantages, la contribution du hasard peut-être de nature, malgré nos précautions, à favoriser plus particulièrement la réussite des enfants les moins performants.

Par ailleurs, notre étude n'a pas pu prendre en compte le temps consacré pour chaque élève concerné aux activités d'étayage et de remédiation. Les travaux réalisés sur ce sujet comme ceux de Céline Piquée et Caroline Viriot-Goeldel (2016), semblent indiquer que le volume horaire des aides est relativement peu conséquent. Dans leur échantillon, au cours de l'année de CP, les élèves n'ont bénéficié en moyenne, selon les dispositifs, que de 11,2 heures (APC) à 20,1 heures (maîtres E) d'aide. Par comparaison, les auteurs évoquent 20 à 50 minutes quotidiennes dans les dispositifs américains, tandis que l'équipe de Patricia A. Lauer situe la durée optimale à approximativement 45 heures (Lauer et al., 2006). De la même façon, nous n'avons pas non plus pu tenir compte du cadre de travail, individuel ou collectif. Sans doute est-il lié à l'intensité des actions, le travail en groupe permettant de multiplier le temps de prise en charge pour chaque enfant.

Enfin, comme dans d'autres enquêtes (Elbaum et al., 2000), nous avons "perdu", sans pouvoir distinguer les deux cas de figure, un certain nombre d'élèves pour des raisons classiquement liées aux enquêtes (attrition) mais aussi, ce qui est plus dommageable, parce que certains enfants ont été orientés en cours de cursus. Or, ces derniers sont d'autant plus intéressants à prendre en compte que leur départ est en lien direct avec la problématique considérée.

Nous nous situons donc, au plan méthodologique, dans un "entre-deux" dont les résultats ouvrent des perspectives de recherche plus qu'ils ne produisent, à ce stade, de connaissances indubitables. Il conviendra, dans le futur, d'approfondir à la fois les aspects quantitatifs et qualitatifs des investigations. On pourra élaborer des enquêtes portant sur un effectif plus restreint, mais en maîtrisant davantage de paramètres, afin de reconstituer dans le détail, avec une perspective biographique, les cursus des élèves. Il serait également opportun de prendre l'attache des enseignants et des parents, peut-être à l'aide d'entretiens, ou à défaut de questionnaires, pour mieux appréhender leur rôle respectif dans les mécanismes de sélection vers les aides.

Parallèlement, il serait intéressant de reproduire un dispositif d'enquête se rapprochant du nôtre, mais à plus grande échelle ou en utilisant d'autres méthodes d'échantillonnage, en réduisant éventuellement la part des élèves non aidés (simplement présents à titre de référence). En travaillant sur un échantillon de plus grande taille, il serait en effet possible d'éviter les regroupements statistiques et d'envisager une étude plus exhaustive des dispositifs, tout en produisant des résultats plus robustes.

Mais ce premier travail nous a malgré tout permis d'approcher l'extrême complexité du fonctionnement et du cheminement des écoliers dans l'enchevêtrement des dispositifs d'aide. A la lumière de nos résultats, on peut douter de la capacité d'une étude reposant sur la constitution de plusieurs groupes selon les aides proposées, que l'on comparerait entre eux et à un groupe témoin, à rendre réellement compte de la réalité. Le système est trop alambiqué. Il faudrait tenir compte des liens entre les différentes formes d'aides, de leur cumul simultané ou successif, de l'ordre dans lequel il a lieu, des modalités et de la durée respective des différentes prises en charge... Les configurations seraient très nombreuses, et il serait probablement difficile de pouvoir attribuer à l'une ou à l'autre des mesures mises en place, les différences constatées.

Par ailleurs, nos résultats, principalement ceux de la dernière partie, laissent entrevoir une grande variabilité, sur laquelle il convient d'insister. Les aides sont réellement efficaces auprès de certains enfants tandis qu'elles produisent des effets négatifs auprès d'autres. Là encore, auprès d'un échantillon plus large, numériquement et géographiquement parlant, et comportant davantage d'écoles, il serait intéressant d'effectuer des analyses multiniveaux afin d'appréhender non seulement les effets maîtres, classes et écoles, mais aussi ceux des structures. Alain Mingat (1991), déjà mentionnait une certaine hétérogénéité dans l'efficacité des GAPP. Le défaut de régulation et le faible pilotage global du système nous laissent penser que les différences observées dans la composition des équipes, dont certaines sont plus complètes que d'autres, le niveau de formation et l'ancienneté des intervenants ou les politiques et stratégies mises localement en place, sont potentiellement génératrices de différences de résultats (Meuret et Lambert, 2011). Elles gagneraient à être interrogées si l'on veut réellement améliorer la connaissance des facteurs d'efficacité du système d'aide aux élèves en difficulté en France.

Nous pouvons néanmoins, à la lumière de nos constatations et de l'étude de l'existant, émettre quelques propositions visant à améliorer la prise en charge de la difficulté scolaire en France.

L'efficacité des systèmes éducatifs est largement conditionnée par l'ampleur des budgets qui leur sont consacrés. Il faut un minimum de ressources pour pouvoir proposer aux élèves des conditions de travail propices aux apprentissages. Ainsi, Marie Duru-Bellat, Nathalie Mons et Bruno Suchaut (2004) indiquent-ils que, même si la relation est moins marquée au delà d'un certain niveau de PIB par habitant, "plus le pays est riche, plus les performances sont élevées" (p. 38). Ces auteurs précisent que "c'est en particulier sur les élèves les plus faibles que le contexte scolaire a le plus d'importance" (p. 60). Pour Pierre-Louis Gauthier (2009), "les inégalités en éducation constituent probablement la plus grande injustice que l'on puisse commettre envers de futurs citoyens. Pire, elles génèrent, un fort déficit de forces productives et créatives, une perte de capital humain pour la société. Elles entravent fortement les processus d'intégration et de cohésion sociale. Il n'est certes pas du pouvoir de l'école de faire disparaître toutes les causes des inégalités face à l'éducation" (p. 90-91), d'autant plus que "l'augmentation du ratio des dépenses consacrées à l'éducation

dans les dépenses publiques devient significative lorsqu'elle s'inscrit dans une politique globale. Une augmentation trop basse du ratio peut être mise en relation avec des résultats médiocres : c'est actuellement le cas en France et en Allemagne qui se situent en deçà des pays de l'OCDE et où les inégalités augmentent" (p. 88). Clairement, notre système de lutte contre l'échec scolaire est insuffisamment doté. Mais les sommes investies n'expliquent pas tout. Les comparaisons internationales précisent d'ailleurs que même à niveau d'investissement comparable, d'importantes différences existent entre pays. Or, l'heure n'étant pas, en France, à l'augmentation du budget de l'Éducation nationale, il convient de raisonner à moyens constants. Il paraît illusoire d'espérer la création de postes ou de ressources supplémentaires. On peut cependant tenter de tirer partie des évaluations de son fonctionnement afin d'améliorer le système de remédiation.

Ainsi, comment tenir compte des précédents constats pour améliorer la prise en charge des élèves en difficulté ? Dans un premier temps, il nous semble important de mieux définir et normaliser le concept de difficulté scolaire afin que la sélection des enfants soit moins dépendante des lieux, des structures ou des professionnels. Il conviendrait notamment de déterminer un seuil au-delà duquel le risque de voir les effets pervers dépasser les bénéfiques devient trop important.

Ceci nécessiterait la mise en place de méthodes d'évaluations plus standardisées, dépassant le cadre de la classe, pour que l'on puisse prétendre à davantage d'objectivité et d'équité. De telles évaluations se devraient d'embrasser les différents aspects de la scolarisation afin que l'engagement d'une aide auprès du professionnel le mieux à même de répondre à la problématique puisse se mettre en place, que l'on choisisse la stratégie la plus pertinente et que l'on évite les prises en charge "par défaut". L'existence des évaluations nationales et les observations des enseignants permettraient d'opérer une première sélection. Psychologues, enseignants spécialisés et médecins de l'Éducation nationale pourraient ensuite proposer respectivement des bilans psychométriques, scolaires ou médicaux aux enfants concernés, pour préciser les diagnostics et éclairer les prises de décision. Ce travail gagnerait à être systématisé sous réserve de moyens suffisants. Mais il faudrait en amont réfléchir à l'élaboration d'un cadre décisionnel restreignant le caractère arbitraire des prescriptions, tout en laissant une marge d'appréciation toujours nécessaire dans la considération des situations personnelles. Il conviendrait également de rester vigilant quant aux implications

"bureaucratiques" de telles procédures. Si l'aide aux élèves en difficulté bénéficie du concours de spécialistes lors du recrutement et du diagnostic, il ne faut pas que les investigations préalables retardent trop la prise en charge. Les dispositions doivent pouvoir se mettre en place simplement et rapidement sans lourdeurs administratives inutiles (Takala et Hausstätter, 2012), afin d'intégrer naturellement le processus d'apprentissage et de ménager la réactivité des intervenants.

Cela demanderait par ailleurs une restructuration du système global de lutte contre la difficulté scolaire. En reprenant les propos de Philippe Dumoulin et Régis Dumont (2003), *"l'enjeu n'est pas d'en rajouter à la panoplie des mesures publiques, mais plutôt de rechercher une plus grande efficacité de l'existant"* (p. 157). Pour permettre un meilleur échange des informations, un réel travail en partenariat, il faudrait que les différentes interventions soient moins isolées les unes des autres, que les partenaires puissent communiquer et coordonner leurs actions. Ainsi, à l'instar de ce qui se pratique dans le domaine de la santé (dans le cas de patients complexes notamment), il serait peut-être profitable d'opter pour une prise en charge globale, coordonnée de l'enfant et de structurer l'ensemble des services et dispositifs en réseau afin que le parcours des élèves soit plus lisible, orienté, et que les actions ponctuelles et isolées mais parfois redondantes, laissent place à une planification organisée de cette prise en charge. On élaborerait en quelque sorte un "parcours d'aides scolaires et périscolaires".

Divers problèmes surgiraient alors. Il faudrait tenir compte des différences de statuts des intervenants : libéraux, fonctionnaires de plusieurs ministères. Une telle organisation supposerait également des temps de concertation entre les partenaires, un partage du secret ou de la discrétion professionnels. Mais à cela rien d'impossible, comme le montre le travail réalisé au sein de commissions telles que les Équipes Pluridisciplinaires d'Évaluation (EPE) de la MDPH¹⁴² ou les Commissions Départementales d'Orientation vers les Enseignements Adaptés du Second Degré (CDO-EASD).

¹⁴² Conformément au décret qui régit le fonctionnement des Maisons Départementales des Personnes Handicapées, *"L'équipe pluridisciplinaire mentionnée à l'article L. 146-8 réunit des professionnels ayant des compétences médicales ou paramédicales, des compétences dans les domaines de la psychologie, du travail social, de la formation scolaire et universitaire, de l'emploi et de la formation professionnelle"*. In "Décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005 relatif à la Maison Départementale des Personnes handicapées", J.O. n° 295 du 20 décembre 2005 page 19589, Article R. 146-27, Sous-section 3 : Équipe pluridisciplinaire.

D'un point de vue plus administratif, la gestion des dossiers devrait reposer sur la présence d'un référent pour chaque élève, assurant un suivi longitudinal. Ce faisant, on limiterait probablement les doublons, les interventions "anarchiques", la reproduction ou l'empilement de projets qui se sont révélés peu efficaces.

Ce sont autant de moyens d'optimiser non seulement la prise en charge, mais aussi la gestion des flux d'élèves dans des structures qui aujourd'hui ne parviennent plus à faire face à l'inflation des demandes...

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDRE, V (1971). *Les échelles d'attitude*. Paris : Éditions Universitaires.
- ALLEMANDOU, B., VEDELAGO, F. (dir.) (2008). Les réseaux de santé, 20 ans après... *Revue Sociologie santé*, 29, 17-276.
- ALWIN, D.F. (1991). Family of Origin and Cohort Differences in Verbal Ability. *American Sociological Review*, 56 (5), 625-638.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *DSM-5 : diagnostic and statistical manual of mental disorders (5^e edition)*. Washington D.C : American Psychiatric Association.
- ANDERSON, L.W. (1990). Guttman Scales. In WALBERG, H.J., HAERTEL, G. (Eds). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (p. 428 -430). Oxford : Pergamon.
- ANDREU, S., DALIBARD, É., ÉTÈVE, Y., MEN/DEPP (2016). CEDRE 2003-2009-2015. Maîtrise de la langue en fin d'école. *Note d'information*, 20, juillet [en ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/90/1/depp-ni-2016-20-cedre-2015-ecole_604901.pdf (page consultée le 16 mai 2018).
- ANTIBI, A. (2003). *La Constante Macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves...* Toulouse : Math'Adore.
- ANTIBI, A. (2007). *Les notes : la fin du cauchemar ou en finir avec la constante macabre*. Toulouse : Math'Adore.
- ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR L'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES (IEA), INTERNATIONAL STUDY CENTER OF BOSTON COLLEGE (2016). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Boston : IEA/Boston College.
- AUDUC, J.-L. (2009). *Sauvons les garçons*. Paris : Descartes & Cie.
- BACCAÏNI, B., DE LAPASSE, B., LEBEAUPIN, F., MONSO, O. (2014). Le retard scolaire à l'entrée en 6^{ème} : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés. *INSEE Première*, 151.
- BAILLE, J., CHARDON, S. (2002). Soutien en lecture : prise en compte des méthodes d'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 81-93.
- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007). *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. Londres : McKinsey & Company.

- BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BARRAULT-STELLA, L., GARCIA, S., VELU, A.-L. (2016). Faire preuve de sa spécificité pour se maintenir. Le travail d'entretien du territoire professionnel des rééducateurs de l'Éducation nationale (2007-2015). *Sociologie du Travail*, 58 (3), 296-317.
- BAUTIER, E. (2005). *L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ?* In TALBOT, L. (coord.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 143-156). Toulouse : Érés.
- BEAUDELOT, C., ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- BEAUDELOT, C., ESTABLET, R. (1991). Pour l'instauration d'un smic culturel à l'école. Quelques éclaircissements. *Sociologie et sociétés*, 23 (1), 181-187.
- BECKER, G. S. (1964). *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Cambridge : NBER - Columbia University Press.
- BEFFY, M., DAVEZIES, L. (2013). Has the « Ambition Success» educational program achieved its ambition ? *Annales d'Économie et de Statistique*, 111/112, 271-294.
- BEN AYED, C., BROCCOLICHI, S. (2001). Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échecs. *Ville École Intégration Enjeux*, 127, 35-50.
- BENABOU, R., KRAMARZ, F., PROST, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et Statistique*, 380, 3-34.
- BENNACER, H. (2006). *Le climat social de la classe : développement et validation d'une échelle destinée aux élèves de l'école élémentaire*. In HOUSSEMAND C., MARTIN R., DICKES P., *Perspectives de psychologie différentielle* (p.65-71) . Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- BÉRARD, L. (1982). *La petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles*. Paris : Economica.
- BERGONNIER-DUPUY, G., ESPARBÈS-PISTRE, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité : Le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 40 (4), 21-45.
- BERKOWITZ, D., GLICKMAN, H., BENBENISHTY, R., BEN-ARTZI, E., RAZ T., LIPSHTADT N., ASTOR, A. (2015). Les relations entre milieu social, climat scolaire et réussite scolaire en Israël. *Éducation et formations*, 88-89, 123-144.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et Classes sociales*. Paris : Éditions de Minuit.

BERTRAND, J., BOIS, G., COURT, M., HENRI-PANABIÈRE, G., VANHÉE, O. (2012a). *Scolarité dans les familles nombreuses populaires et conditions matérielles d'existence*. Informations sociales, 173, 74-82.

BERTRAND, J., BOIS, G., COURT, M., HENRI-PANABIÈRE, G., VANHÉE, O. (2012b). *Les parcours scolaires d'enfants de familles nombreuses : l'analyse des processus de socialisation*. Rapport de recherche pour la Caisse nationale des Allocations familiales, Centre Max Weber, Université Lyon II.

BINET, A., SIMON, T. (1907). *Les enfants anormaux : guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*. Toulouse : Privat.

BINET, A., SIMON, T. (2004). *L'Élaboration du premier test d'intelligence 1904-1905*. Paris : L'Harmattan.

BIRBANDT, P. (2009). *Pour prendre en charge la difficulté à l'école*. Inspection académique de Moselle. [En ligne] <http://www4.ac-nancy-metz.fr> (page consultée le 14 mai 2018).

BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.

BLOOM, B. S., DE LANDSHEERE, V. (trad.) (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.

BOEKAERTS, M. (2010). Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. In DUMONT, H., ISTANCE, D., BENAVIDES, F. *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (p. 97-119). Paris : OCDE.

BONNARD, C., GIRET, J.-F., SAUVAGEOT, C. (2017). Quels effets du passage en RASED sur le parcours scolaire des élèves ? 29^{ème} colloque international de l'ADMEE : L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation, Dijon, 25-27 janvier 2017.

BONNÉRY, S. (2009). Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire. In DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires* (p.149-165). Paris : Presses Universitaires de France.

BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7 (3), 325-347.

BOURDIEU, P. (2002). *Le critique ou le point de vue de l'auteur*. In ZINK, M. (ed.). *L'Œuvre et son ombre*. Que peut la littérature secondaire ? (p. 129-134). Paris : éditions de Fallois.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1963). *Les Héritiers*. Paris : éditions de Minuit.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

BOUYASSE, V. (2002). *Les classes multigrades*. Séminaire interactif des responsables de planification, IPE-UNESCO.

BOUYASSE, V., DESBUISSONS, G., VOGLER, J. (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*. IGEN/IGAENR, rapport n° 2010-114 [en ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2010/08/1/2010-114-IGEN-IGAENR_216081.pdf. (page consultée le 14 mai 2018).

BOUYASSE, V., SAINT-MARC, C., RICHON H.-G., CLAUS P. (2008). *Le travail des élèves en dehors de la classe : état des lieux et conditions d'efficacité*. MEN/IGEN, Rapport n° 2008-086.[en ligne] http://media.education.gouv.fr/file/2008/46/6/2008-086-IGEN_216466.pdf. (page consultée le 14 mai 2018).

BRESSOUX, P. (1995). Les effets de contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effet-classe en lecture. *Revue française de sociologie*, 36 (2), 273-294.

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

BRESSOUX, P. (2007). *L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation*. *Éducation et didactique*, 1 (2), 73-88.

BRESSOUX, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.

BRESSOUX, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet établissement, effet classe et effet du groupe de pairs. In DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires* (p. 131-148). Paris : Presses Universitaires de France.

BRESSOUX, P., PANSU, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'intériorité et jugement scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30 (3), 353-371.

BRESSOUX, P., GURGAND, M., GUYON, N., MONNET, M., PERNAUDET, J. (2016). *Évaluation des Programmes de Réussite Éducative*. Paris : Institut des Politiques Publiques [en ligne] <https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2016/03/evaluation-pre-prog-reussites-educ-rapport-IPP-mars2016.pdf> (page consultée le 17 mai 2018).

BRETON, X., GAUDRON, G. (2011). Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2012. Mission enseignement scolaire [En ligne] <http://www.assemblee-nationale.fr/13/pdf/budget/plf2012/a3806-tiv.pdf>. (page consultée le 14 mai 2018).

BRIAND, J.H., COMET, C. J.-B., BROSSON, J. X. (1830). Manuel complet de médecine légale, troisième partie : des Aliénations mentales. Bruxelles : Librairie médicale et scientifique.

BRISSET, C., BERZIN, C., VILLERS, A., VOLCK, A. (2009). Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées. *Revue française de pédagogie*, 167, 73 - 83.

BUCHS, C., DARNON, C., QUIAMZADE, A., MUGNY, G., BUTERA, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125.

CAILLE, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation et Formations*, 60, 7-18.

CAIRE, M. (1995). Philippe Pinel en 1784. Un médecin « étranger » devant la Faculté de médecine de Paris. *Histoire des sciences médicales*, XXIX (3), 243-251.

CALIN, D. (2008). Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et le mouvement psychopédagogique. *Sociologie et Santé*, 29, 193-208.

CAPPELLETTI, L. (2010). Vers un modèle socio-économique de mesure du capital humain ? *Revue française de gestion*, 207 (8), 139-152.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (CERI) (2005). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux - Statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.

CHABANIER J., PORTELLI C. (1996). Histoire du et des C.M.P.P. *Revue pratique de psychologie de la vie sociale et d'hygiène mentale*, 3, 10-14.

CHALOUPIE, J.-M. (2005). L'organisation de l'enseignement primaire de la III^e République : ses origines parisiennes et provinciales, 1850-1880. *Histoire de l'éducation*, 105, 3-44.

CHARBONNEAU, M. (1882). *Cours théorique et pratique de pédagogie*. Paris : Delagrave.

CHARLOT, B. (1999). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHARPAK, G. (1998). *Enfants, chercheurs et citoyens*. Paris : Odile Jacob.

CHAVAROCHE, S. ET ALII. (2017). Cedre 2014 – *mathématiques en fin d'école*. Les dossiers de la DEPP, 208 [en ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/208/89/6/depp-dossier-2017-208-cedre-2014-mathematiques-fin-ecole_847896.pdf (page consultée le 14 mai 2018).

CHERVEL, A. (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire : textes officiels, tome 2 : 1880-1939*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

CHEVÈNEMENT, J.-P., (1986). Bilan et perspectives des zones prioritaires. Discours du 7 février 1986, Belfort.

CLAUS, P., ROZE, O. (2009). *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire*. IGEN/IGAENR, Note n° 2009-072 [en ligne] http://media.education.gouv.fr/file/2009/16/8/reforme-enseignement-primaire_118168.pdf (page consultée le 12 mai 2018).

CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) (2014). Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives. Dossier de synthèse de la conférence de consensus [En ligne] <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/Dossier-de-synth%C3%A8se1.pdf> (page consultée le 12 mai 2018).

CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Rapport* [en ligne] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/10/1610927_Rapport_Cnesco_Inegalites-4.pdf (page consultée le 15 mai 2018).

CNESCO/IFÉ (2015). Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives, Conférence de consensus, dossier de synthèse [En ligne] <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/Dossier-de-synth%C3%A8se1.pdf> (page consultée le 14 mai 2018).

COLMANT, M., LE CAM, M. (2017). PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit : évolution des performances sur quinze ans. *Note d'information*, 17.24 [en ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/73/7/depp-ni-2017-24-pirls-cm1-ecrit_860737.pdf (page consultée le 14 mai 2018).

COMENIUS, J. A., PIABETTA (trad.) (1632). *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Presses Universitaires de France.

CONDORCET, N. (DE) (1792). *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique*. Paris : Imprimerie Nationale.

CONDORCET, N. (DE) (1804). *Sur la nécessité de l'instruction publique*. In CONDORCET, N. (DE), *Œuvres complètes, tome 9* (p. 389-404). Brunswick : Vieweg.

BACQUA DE LABARTHE, N. (1858). Codes de la Législation Française : constitution du 3 septembre 1791 : titre premier. Paris : Édition Nouvelle.

COPPÉ, S. (2011). La réforme de la formation des enseignants en France en 2010. Petit x, 85, 53-71 [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00960306/file/85x6.pdf> (page consultée le 14 mai 2018).

COSNEFROY, L. (2010). *Âge d'entrée à l'école élémentaire, habiletés d'autorégulation en classe et devenir scolaire des enfants*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Nantes.

CRAHAY, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

CUNNINGHAM, A., STANOVITCH K. (2003). What principal need to know about reading ? *Principal*, 83 (2), 34-39.

DA COSTA-LASNE, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.

DANNER, M., DURU-BELLAT, M., LE BASTARD, S., SUCHAUT, B. (2001). Évaluation d'une innovation pédagogique au lycée: l'aide individualisée en seconde. *Les Notes de l'Irédu*, 01/4, 1-6.

DEPP (DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE) (2017). *Géographie de l'école 2017*, n° 12 [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/geo12/42/5/depp-geographie-ecole-2017-entier_831425.pdf (page consultée le 28 mai 2018).

DE LANDSHEERE, G. (1980). *Examens et évaluation continue. Précis de docimologie*. Bruxelles, Paris : Labor, Nathan.

DEBARBIEUX, E., ANTON, N., ASTOR, R.-A., BENBENISHTY, R., BISSON-VAIVRE, C., COHEN, J., GIORDAN, A., HUGONNIER, B., NEULAT, N., ORTEGA RUIZ, R., SALTET, J., VELTCHEFF, C., VRAND, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale, MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

DEMEUSE, M. (2004). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Université de Liège.

DEMEUSE, M., HENRY, G. (2004a). Échelles de Likert ou méthode des classements additionnés. In DEMEUSE, M. *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (p. 213-217). Liège : Université de Liège.

DEMEUSE, M., HENRY, G. (2004b). La Fidélité des mesures. In DEMEUSE, M. *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (p. 163-172). Liège : Université de Liège.

DESOMBRE, C., DELELIS, G., LACHAL, M., URBAN, E., ROYE, L., GAILLET, F., ANTOINE, L. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (2), 215-239.

DIRECTION DE L'INFORMATION LÉGALE ET ADMINISTRATIVE (2010). *La réforme de l'école primaire de 2008*. Vie Publique [En ligne] <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-primaire/reforme-ecole-primaire-2008> (page consultée le 14 mai 2018).

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (DEGESCO) (2008). Les dispositifs d'aide personnalisée aux élèves. Paris : Ministère de l'Éducation nationale [En ligne] http://media.education.gouv.fr/file/salon_de_l_education/53/0/Les-dispositifs-d-aide-personnalisee-aux-eleves_39530.pdf (page consultée le 14 mai 2018).

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (DGESCO) (2012). Évaluation nationale des acquis des élèves en CE1, Français et Mathématiques, *Livret de l'enseignant*. [En ligne] https://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/evaluations_livrets/1112_ce1_enseignant.pdf (page consultée le 24 mai 2018).

DO C.-L., ALLUIN, F. (2007). Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants : année scolaire 2005-2006. Les dossiers, 182.

DOISE, W., MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.

DUBET, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil - La république des idées.

DUCOIN, J.-L. (1987). *Enquête sur le dispositif d'aide aux enfants en difficulté : GAPP et Classes d'adaptation. Résumé du rapport*. Paris : Inspection Générale de l'Éducation nationale ; FNAREN.

DUHAMEL, M. (1995). Psychologues scolaires - *conditions d'exercice*. Note n° 95-0596 du 1^{er} septembre 1995, modifiant la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 [En ligne] http://dcalin.fr/textoff/rased_1990.html (page consultée le 24 mai 2018).

DULOT, A., BONNEAU, F., COLOMBANI, M.-F., FORESTIER, C., MONS, N. (2012). *Refondons l'école de la république*. Rapport de la concertation nationale pour la refondation de l'École. [En ligne] <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000547.pdf> (page consultée le 24 mai 2018).

DUMOULIN P., DUMONT R. (2003). Intervenir dans et sur les réseaux. In DUMOULIN P. et al. (2003). *Travailler en réseau* (p. 135-159). Paris : Dunod.

DURKHEIM, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses Universitaires de France.

DURU-BELLAT, M. (1996). De quelques effets pervers des pédagogies différenciées. *Éducatives*, 7, 12-15.

DURU-BELLAT, M. (2002a). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.

DURU-BELLAT, M. (2002b). *Les inégalités sociales à l'école et l'IREDU : vingt-cinq ans de recherche*. Séminaire interne de l'IREDU, Dijon, 24 mars 2003 [En ligne] https://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Textes_seminaires_iredu/sem240303d.pdf (page consultée le 24 mai 2018).

DURU-BELLAT, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16, 182-206.

DURU-BELLAT, M. (2009). *Accès à l'éducation : quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui ?* Document de référence destiné au Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2010 [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186616f.pdf> (page consultée le 24 mai 2018).

DURU-BELLAT, M., DANNER, M., LE BASTARD-LANDRIER, S., PIQUÉE, C. (2004). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. *Cahier de l'IREDU*, 65.

DURU-BELLAT, M., MONS, N., SUCHAUT, B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes à 15 ans. *Les cahiers de l'IREDU*, 66, 1-158.

DURU-BELLAT, M., SUCHAUT, B. (2005). Organization and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 181-194.

DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. (2009). *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. (2012). *Sociologie de l'école* (4^{ème} édition). Paris : Armand Colin.

DUVAL-HÉRAUDET, J. (1998). *La rééducation à l'école : un temps « entre deux » pour se retrouver en reconstruisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*. Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, Université Lumière - Lyon 2.

EGRON, B. (2007). Le travail du maître spécialisé avec la classe et le maître de la classe. In SEKNADJÉ-ASKÉNAZI, J. (dir.). *L'aide pédagogique spécialisée : repères et méthodologie* (p. 137-140). Chasseneuil-du-Poitou : SCEREN, CRDP.

ELBAUM B., VAUGHN S., TEJERO HUGHES M., WATSON MOODY S. (2000). How Effective Are One-to-One Tutoring Programs in Reading for Elementary Students at Risk for Reading Failure ? A Meta-Analysis of the Intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 605-619.

ESQUIEU, P. (dir.). (2016). *L'état de l'école 2016*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat26/13/4/depp-etat-ecole-2016_675134.pdf (page consultée le 24 mai 2018).

INSERM (dir.) (2007). Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie - Bilan des données scientifiques. Paris : INSERM.

FALLERY, B., RODHAIN, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. XVI^{ème} conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, Montréal, 6-9 juin 2017 [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448/document> (page consultée le 24 mai 2018).

FAURE, E. (1969). Premiers éléments relatifs aux compositions. Notes et classements (premier et second degré). Circulaire n° IV-69-1 du 6 janvier 1969, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 2 du 9/01/1969. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ressources/42/3/Evaluation_circulaire_Edgar-Faure_notation_356423.pdf (page consultée le 24 mai 2018).

FÉLOUZIS, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. *Revue française de sociologie*, 24, 199-222.

FÉLOUZIS, G., FOUQUET-CHAUPRADE, B., CHARMILLOT, S., IMPÉRIALE-AREFAINE, L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Contribution au rapport du Cnesco Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? [En ligne] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/felouzis_solo1.pdf. (page consultée le 28 mai 2018).

FERRIER, J. (1998). *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Rapport remis à Mme la Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire. Paris : La documentation française.

FERRY, J. (1882). Instructions Officielles. *Journal Officiel de la République Française*. [En ligne] <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf>. (page consultée le 25 mai 2018).

FESTINGER, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. California : Stanford University Press.

FEYFANT, A. (2011). *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*. Dossier d'actualité Veille et analyses de l'Ifé, 63.

FIORASO, G. (2013). *L'ambition de la réforme*. In MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Lancement des Écoles supérieures du professorat *et de l'éducation : Séminaire préparatoire* du lundi 1er juillet 2013. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/14/95/5/dossier_ESPE_259573_259955.pdf (page consultée le 28 mai 2018).

FORSTER, S. (2007). Commencer ses classes à deux ou à trois ans ? *Éducateur*, 11, 39-40.

FOUCAUD, T., HAUT, C. (2013). Donner aux RASED les moyens de leurs missions. Rapport d'information n° 737, commission des finances du Sénat sur les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). [En ligne] <https://www.senat.fr/rap/r12-737/r12-737.html> (page consultée le 28 mai 2018).

FANCHINI, A. (2016). Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : *l'effet de l'accompagnement scolaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne Franche-Comté [En ligne] https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01531057/file/these_A_FANCHINI_Agathe_2016.pdf.(page consultée le 24 mai 2018).

GALAND, B., BOURGEOIS, E. (2006). *Se motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

GALAND, B. (2006). Avoir confiance en soi. In BOURGEOIS, É., CHAPELLE, G. (dir.). *Apprendre et faire apprendre* (p. 255-268). Paris : Presses Universitaires de France.

GARCIA, S. (2013). *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* Paris : La Découverte.

GARCIA, S., OLLER, A.-C. (2015). *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Paris : Seuil.

GARROUSTE, M., PROST, C. (2016). Éducation prioritaire. Contribution au rapport du Cnesco *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?* [En ligne] <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/garrouste1.pdf> (page consultée le 28 mai 2018).

GARY-BOBO, R., ROBIN, J.-M. (2012). Le redoublement est-il inefficace et nuisible ? Débats et difficultés d'analyse. *Regards croisés sur l'économie*, 12, (2), 98-113. [En ligne]

<https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-98.html> (page consultée le 15 mai 2018).

GAUTHIER, P.-L. (2009). Fractures sociales et inégalités scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 52, 85-92 [En ligne] <http://journals.openedition.org/ries/745> (page consultée le 15 mai 2018).

GENTILI, F. (2005). *La rééducation contre l'école, tout contre. L'identité professionnelle des rééducateurs en question*. Paris : ERES.

GESELL, A., ILG, F.-L. (1993). *L'enfant de 5 à 10 ans*. Paris : Presses Universitaires de France.

GINESTE, T. (1975). *Folie et déficience mentale au moyen âge*. Thèse de doctorat en Psychiatrie, Faculté de Médecine Paris Descartes.

GLASMAN, D., BESSON, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris : HCEE.

GOIGOUX, R. (dir.) (2015). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport IFÉ [En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire> (page consultée le 28 mai 2018).

GOSSOT, B. (rapp.) (1997). *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*. Rapport du groupe de l'enseignement primaire, Inspection Générale de l'Éducation Nationale.

GOUX, D., MAURIN, E. (2000). La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire. In INSEE, France, *Portrait social 2000-2001* (p. 87-98). Paris : INSEE.

GOUX, D., GURGAND, M., MAURIN, E., BOUGUEN, A. (2013). *Évaluation d'impact du dispositif Coup de pouce clé*. Rapport au Fonds d'expérimentation pour la jeunesse [En ligne] http://experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Final_EVA-quantitatif_HAP-02.pdf (page consultée le 28 mai 2018).

GOUYON, M., GUÉRIN, S. (2006). L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique. *Économie et statistique*, 398-399, 59-84.

GRÉARD, O. (1868). *Organisation pédagogique des écoles du département de la Seine*. Programmes et instructions. Paris : C. de Mourgues frères.

GRENET, J. (2010). La date de naissance influence-t-elle les trajectoires scolaires et professionnelles ? Une évaluation sur données françaises. *Revue Économique*, 61, (3), 589-598.

- GRISAY, A. (1984). Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendements en français, notes et échecs à l'école primaire ? *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, XIX (5), 29-42.
- GUICHARD, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 27 (1), 19-35.
- GUILLARMÉ, J.-J. (1987). *L'évaluation des aides à l'enfant*. Issy-Les-Moulineaux : EAP.
- GUILLARMÉ, J.-J. (dir) (2005). *Élèves en difficulté : un outil d'aide à l'aide, le « profil 125 »*. Paris : Érès.
- GUILLARMÉ, J.-J. (2008). *L'élève en difficulté scolaire : aide personnalisée ou aides spécialisées des RASED ?* Cahors : FNAREN ; Paris : Université Paris-Descartes.
- GUIMARD, P. (1998). Les aides spécialisées aux enfants en difficulté à l'école : problèmes et perspectives. *Repères*, 18, 143-146.
- HANUSHEK, E. A. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement : estimation using micro data. *American Economic Review*, 61(2), 280-288.
- HARTAS, D. (2015). Patterns of Parental Involvement in Selected OECD Countries : Cross-National Analyses of PISA. *European Journal of Educational Research*, 4 (4), 185-195.
- HCE (2011). Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves. *Bilan des résultats de l'école*. Paris : Haut Conseil de l'Éducation.
- HERBAUT, E. (2011). L'évaluation de l'équité scolaire : perspectives nationales et internationales. *Éducation et formations*, 80, 53-60.
- HEURDIER L. (2008). *Vingt ans de politique d'éducation prioritaire dans trois départements français*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université René Descartes Paris V.
- HUSSENET, A., SANTANA, P. (2004). Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire. Paris : la documentation française.
- HUTMACHER, W. (1992). *L'école peut-elle se considérer partie du problème de l'échec ?* In PIERREHUMBERT, B., *L'échec à l'école : l'échec de l'école ?*(p. 43-48) Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ICHOU, M. (2010). Rapprocher les familles populaires de l'école : Analyse sociologique d'un lieu commun. *Dossiers d'études de la CNAF*, 125.
- ILLICH, I. (1971). *Une Société sans école*. Paris : Seuil.

INSTITUT MONTAIGNE. (2010). *Vaincre l'échec à l'école primaire*. Paris : Institut Montaigne [En ligne] http://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/rapport_echec_scolaire.pdf (page consultée le 24 mai 2018).

IRESON, J., HALLAM, S., HURLEY, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment ? *British Educational Research Journal*, 31(4), 443-456.

ITARD, J. (1801). *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron*. Paris : Allia.

ITARD, J. (1806). *Rapport sur les nouveaux développements de Victor de l'Aveyron*. Paris : Allia.

GOIGOUX, R. (dir.) (2015). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche pour l'Institut Français de l'Éducation / Université de Lyon / ENS de Lyon [En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire> (page consultée le 28 mai 2018).

GOIGOUX, R. (2016). *Lire-écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement sur la qualité des premiers apprentissages*. Synthèse du rapport de recherche pour l'Institut Français de l'Éducation (École normale supérieure de Lyon) et le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire> (page consultée le 28 mai 2018).

ISAMBERT-JAMATI, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français. In PLAISANCE, E. *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* (p. 155-163). Paris : CNRS.

JAEGER, M. (2011). *Guide du secteur social et médico-social* (8^{ème} édition). Paris : Dunod.

JARLÉGAN A., PIQUEE C., FONANIEU V., GOIGOUX R. (2016). Efficacité et équité dans l'enseignement de la lecture : le rôle du contexte classe. *Revue française de pédagogie*, 196, 7-22.

JAROUSSE, J.P. LEROY-AUDOUIN, C. (2001). Les activités scolaires des élèves durant les congés d'été et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée. *Cahiers de l'IREDU*, 63.

JAROUSSE, J.-P., MINGAT, A., RICHARD, M. (1992). La scolarisation maternelle à deux ans. Effets pédagogiques et sociaux. *Éducation et Formations*, 31, 3-9.

KAKPO S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

KAKPO, S., NETTER, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie*, 182, 55-70.

KAKPO, S., RAOU, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Éducation & didactique*, 4 (2), 7-24.

KHERROUBI M., ROCHEX, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2 : Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.

KHOMSKI, A. (1997). *Évaluation des Compétences Scolaires au Cycle 3 - ECS III*. Montreuil : ECPA.

LABOV, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : éditions de Minuit.

LAHIRE, B. (2008). *La Raison Scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

LANDRIER, S., NAKHILI, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 109, 23-36.

LAUER P. A., AKIBA M., WILKERSON S. B., APHORP H. S., SNOW D., MARTIN-GLENN M. L. (2006). Out-of-School-Time Programs : A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. *Review of Educational Research*, 76 (2), 275–313.

LECLERCQ, D., NICAISE, J., DEMEUSE, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de *noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*. In DEMEUSE, M. *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (p. 273-292). Liège : les éditions de l'Université de Liège.

LECONTE C. (2011). *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires : quelle histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

LELIÈVRE, C. (2012). *L'école obligatoire : pour quoi faire ? : une question trop souvent éludée*. Paris : Retz.

LENOIR, M. (2012). *Le bien-être de l'élève au collège : représentations des professeurs et des élèves*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lyon 2.

LEPEZ, R. (2001). *Test d'acquisitions scolaires (R)*. Montreuil : ECPA.

LEROY, N. (2009). *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Grenoble II –

Pierre Mendes-France [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00462345> (page consultée le 24 mai 2018).

LEROY-AUDOUIN, C., SUCHAUT, B. (2007). Les classes à plusieurs cours : principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques. *Cahiers de l'IREDU*, 69.

LESCOUARCH, L. (2007). Modélisation des pratiques pédagogiques de «Maîtres E» en RASED, Intervention au congrès international "Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)", Strasbourg, 29-31 août [En ligne] http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurent_LESCOUARCH_493.pdf.

LESAIN-DELABARRE, J.-M. (1996). *Le guide de l'Adaptation et le l'intégration Scolaires*. Paris : Nathan.

LÉVIS, J.-D., GÉRARD, M., REY, M.,. (2016). Les préoccupations des enseignants de primaire. Comment perçoivent-ils leur métier aujourd'hui ? Quels enjeux émergent au centre de leurs préoccupations ? Une étude Harris interactive pour le SNUipp-FSU [En ligne] <http://harris-interactive.fr/wp-content/uploads/sites/6/2016/01/Rapport-Harris-Les-pr%C3%A9occupations-des-enseignants-en-2015-SNUipp-Publi%C3%A9.pdf> (page consultée le 24 mai 2018).

MAGLIULO, B. (2005). *Les grandes questions de l'Éducation nationale*. Paris : l'Étudiant.

MALHOTRA, N., DÉCAUDIN J.M. et BOUGUERRA A. (trad.) (2011). *Études Marketing avec SPSS (6^{ème} édition)*. Paris : Pearson Éducation.

MARTINEAU, S., GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25 (3), 467–496.

MARTINOT, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In GALAND, B., BOURGEOIS, E. *Se motiver à apprendre* (p. 27-39). Paris : Presses Universitaires de France.

MASSON, J. (2011). *Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris Ouest Nanterre La Défense.

MAUREL, P. et al. (2007). *L'école primaire : bilan des résultats de l'école*. Paris : Haut Conseil de l'Éducation.

MAYEUR, F. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome 3 : De la révolution à l'école républicaine*. Paris : Perrin.

MEURET, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue Française de Pédagogie*, 109, 41-64.

MEURET, D., LAMBERT, M. (2011). La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000, *Revue française de pédagogie*, 177, 85-100.

MICHAUT, C. (2003). *L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités*. *Recherche & Formation*, 43 (1), 101-113.

MINGAT, A. (1984). Les acquisitions scolaires des élèves de CP : les origines des différences. *Revue française de pédagogie*, 69, 49-63.

MINGAT, A. (1991). Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire : analyse du fonctionnement et évaluation des effets. *Revue Française de Sociologie*, 32, 515-549.

MINGAT, A. (1994). Les inégalités sociales à l'école : quel calendrier, quels mécanismes ? *Migrant Formation*, 99, 5-18.

MINGAT, A., RICHARD, M. (1991). Évaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire. *Cahiers de l'IREDU*, 49.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, DIRECTION DES ÉCOLES (1991). *Les cycles à l'école primaire*. Paris : CNDP - Hachette écoles.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013a). Formation des enseignants : éléments de comparaison internationale. [En ligne] https://tribu.phm.education.gouv.fr/toutatice-portal-cms-nuxeo/binary/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf?type=FILE&path=%2Fdefault-domain%2Fworkspaces%2Fgrenoble-formation%2Fapae%2Fbibliotheque-de-document%2Fdivers%2Fconsulter-la-comparaison&portalName=foad&liveState=true&fieldName=file:content&t=1508248065 (page consultée le 28 mai 2018).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013b). Dossier de presse sur la réforme des rythmes scolaires du 27 mars 2013. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_Janvier/27/3/2013_dossier_presse_reforme_rythmes_ecole_primaire_238273.pdf (page consultée le 28 mai 2018).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2017a). *Aide aux élèves à l'école primaire*. 1^{ère} partie : *L'aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages*. [En ligne] <http://eduscol.education.fr/pid23670-cid98837/aide-aux-eleves-a-l-ecole-primaire.html> (page consultée le 28 mai 2018).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2017b). *Être psychologue de l'Éducation nationale* (PsyEN). [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid104165/etre-psychologue-education-nationale.html> (page consultée le 28 mai 2018).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2017c). *Les dispositifs d'accompagnement pour les écoliers*. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid48651/les-dispositifs-d-accompagnement-des-ecoliers.html> (page consultée le 28 mai 2018).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018a). *Le handicap à l'Éducation nationale – Handicap : trouvez les réponses à vos questions*. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid77579/handicap-trouvez-les-reponses-a-vos-questions.html> (page consultée le 28 mai 2018).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018b). *Les stages de réussite : prévention de la difficulté scolaire et aide aux élèves à l'école primaire et au collège*. [En ligne] <http://eduscol.education.fr/cid49814/aide-personnalisee-stages-remise-niveau.html> (page consultée le 28 mai 2018).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE – DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2011a). *Évaluation nationale des acquis des élèves en CE1. Français/Mathématiques. Mai 2011. Cahier de l'élève*. [En ligne] http://media.education.gouv.fr/file/evaluations/93/6/CE1_cahier_eleve_2011_180936.pdf (page consultée le 28 mai 2018).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE – DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2011b). *Évaluation nationale des acquis des élèves en CE1. Français/Mathématiques. Livret de l'enseignant*. [En ligne] http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_CE1_2011_livret_enseignant_V.S_180801.pdf (page consultée le 28 mai 2018).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2014). *Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ?* [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livret-repondre-aux-besoins_373373.pdf (page consultée le 28 mai 2018).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2017). *Livret scolaire*. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/DP_Evaluation/28/0/DP-Evaluation-des-eleves-du-CP-a-la-troisieme-Livret-scolaire_477280.pdf (page consultée le 28 mai 2018).

MIRON, J.-M., TOCHON, F. (2004). La difficile reconnaissance de « l'expertise parentale ». *Recherche & Formation*, 47, 55-68.

MOISAN, C., SIMON, J. (1997). *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ; Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale.

MONS, N. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée* : objectifs, organisation et utilisation des résultats EACEA ; Eurydice. Complément à l'étude Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats EACEA; Eurydice. [En ligne] http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports /111FR.pdf. (page consultée le 28 mai 2018).

MONSO, O. (2014). L'effet d'une réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire en France : développements récents. *Éducation et formations*, 85, 47-61.

MORLAIX, S., SUCHAUT, B. (2006). *Évolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège. Une analyse empirique des évaluations nationales*. Rapport pour l'UNSA-Éducation.

MOUSSY, B. (2016). *Les pédagogues dans l'histoire. Entre invention et continuité*. Lyon : Chronique Sociale.

MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., FOY, P., & HOOPER, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. [En ligne] <http://pirls2016.org/wp-content/uploads/structure/CompletePDF/P16-PIRLS-International-Results-in-Reading.pdf> (page consultée le 25 mai 2018).

NAU, X. (2011). *Les inégalités à l'école*. Les rapports du conseil économique, social et environnemental, Direction de l'information légale et administrative [En ligne] https://www.fondation-enfance.org/wp-content/uploads/2016/10/cese_inegalites_ecole.pdf (page consultée le 25 mai 2018).

OBSERVATOIRE DES INÉGALITÉS (2014). Les filles, pas vraiment meilleures élèves que les garçons. [En ligne] http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=977 (page consultée le 8 mai 2017).

OCDE (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century - Lessons from around the world*. Paris : OECD.

OCDE (2015a). *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*. Paris : OCDE.

OCDE (2015b). Relations enseignants-élèves: quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? PISA à la loupe, 50. [En ligne] [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50\(FR\)-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50(FR)-FINAL.pdf) (page consultée le 24 mai 2018).

OCDE (2016a). *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves - Résultats du PISA 2015 : note par pays*. Paris : OCDE.

OCDE (2016b). PISA 2015 : les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales. Paris : OCDE. [En ligne] <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brochure-France.pdf> (page consultée le 24 mai 2018).

OCDE (2017). Do students spend enough time learning ? PISA in Focus, 73 [En ligne] <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/744d881a-en.pdf?expires=1527172717&id=id&accname=guest&checksum=AAF42C90EACADBAD5629F605C645D3B0>(page consultée le 24 mai 2018).

OCDE (2018). Dans quels pays et établissements les élèves défavorisés réussissent-ils ? PISA à la loupe, 80. [En ligne] <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/247a71e6-fr.pdf?expires=1527173530&id=id&accname=guest&checksum=1D996A4A89D57B66E3FAB030684F0576> (page consultée le 24 mai 2018).

OGBU, J. (1978). *Minority, Education and Caste*. New York : Academic Press.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2008). CIM10 - Classification statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes, 10^{ème} révision. Genève : OMS.

PAGANI, L. S., FITZPATRICK, C., BELLEAU, L., & JANOSZ, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle - Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) - De la naissance à 10 ans. Québec : Institut de la statistique du Québec [En ligne] https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf (page consultée le 24 mai 2018).

PAPON, M., MARTIN, P. (2008). Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles du Sénat par le groupe de travail sur la scolarisation des jeunes enfants au sénat, 47.[En ligne] <https://www.senat.fr/rap/r08-047/r08-0471.pdf> (page consultée le 24 mai 2018).

PARK, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance : A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14 (6), 489–505.

PAUL, J.-J., TRONCIN, T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Paris : La Documentation française.

PERRENOUD, P. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. In PIERREHUMBERT, B. (dir.). *L'échec à l'école : échec de l'école* (p. 85-102). Paris : Delachaux et Niestlé.

PERRENOUD, P. (1996). Lorsque le sage montre la lune... l'imbécile regarde le doigt – De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. *Éduquer & former, Théories et Pratiques*, 5-6, 3-30.

PETROVIC, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. *Carrefours de l'éducation*, 17 (1), 76-100.

PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.

PIQUÉE, C. (2007). *Effet des pratiques à l'égard des élèves en difficulté au cours préparatoire*. Congrès international de l'Actualité de la recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01692541/document> (page consultée le 24 mai 2018).

PIQUÉE, C. (2008). *Les effets-maître à l'école primaire : focus sur les élèves en difficulté*. Communication au colloque "Ce que l'école fait aux individus", Nantes, juin 2008 [En ligne] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01692578/file/EFFET_MAITRE.pdf (page consultée le 24 mai 2018).

PIQUÉE, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. *Revue française de pédagogie*, 170, 43-60.

PIQUÉE, C., SUCHAUT, B. (2004). Un maître supplémentaire dans la classe: quels effets sur les progressions au cycle III ? *Revue française de pédagogie*, 146, 91-103.

PIQUEE, C., VIRIOT-GOELDEL C. (2016). La fréquentation des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté au cours préparatoire : un révélateur de l'organisation scolaire contemporaine. *Revue française de pédagogie*, 194, 47-70.

PLACE, D., VINCENT, B. (2009). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences. *Économie et Statistique*, 424-425, 125-147.

PLAISANCE, E. (1993). Remarques sur l'évaluation des actions de rééducation à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, XXXIV, 61-68.

PLATON (1999). *Ménon*. Paris : Le livre de poche.

PLUCHINO, A., RAPISARDA, A., GAROFALO, C. (2010). The Peter Principle Revisited: A Computational Study. *Physica A*, 389, 467-472.

PROST, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France : Tome 4 : L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*. Paris : Perrin.

PRY, R. (2012). *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*. Paris : Tom Pousse.

- RABELAIS, F. (1835). *Œuvres*. Paris : Ledentu libraire.
- RAMBAUD, A. (2009). Les effets des *dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise* de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Nantes.
- RAWLS, J., AUDARD, C. (trad.) (1987). *Théorie de la justice*. Paris : Seuil.
- RAYOU, P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RIBIERAS, H., KRYKOWSKI, C. (2017). Arrêté du 3 février 2017 fixant les modalités *d'organisation du concours réservé pour l'accès au corps des psychologues de l'Éducation nationale*. J.O.R.F. n° 0031 du 5 février 2017. [En ligne] <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000033982021&dateTexte&categorieLien=id> (page consultée le 24 mai 2018).
- RICH, J. (2001). *Du projet d'école aux projets d'école : contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- ROBERT, B. (2009). Les politiques de discrimination positive. In DURU-BELLAT, M. & VAN ZANTEN, A. (dir.). *Sociologie du système éducatif - Les inégalités scolaires* (p. 95-110). Paris : Presses Universitaires de France.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and student intellectual development*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- ROUSSEAU, J.-J. (1835). *Émile ou de l'éducation : Œuvres complètes, tome 2*. Paris : Furne.
- SAVOIE, P. (2000). Quelle histoire pour le certificat d'études ? *Histoire de l'éducation*, 85, 49-72.
- SCHIFF, M. (1982). *L'intelligence gaspillée : Inégalité sociale, injustice scolaire*. Paris : Seuil.
- SEGUIN, E. (1866). *Idiocy and its treatment by the physiological method* (1st edition). New York : William Wood & Co.
- SEGUIN, E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement*. Paris : J.B. Baillière.
- SEIBEL, C. (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention. *Revue Française de Pédagogie*, 67, 7-28.

SEKNADJÉ-ASKÉNAZI, J. (dir). (2007). *L'aide pédagogique spécialisée : repères et méthodologies*. Chasseneuil-du-Poitou : Scérén ; CRDP Nord Pas de Calais.

SNUipp-FSU (2012a). Enquête « Aide personnalisée », enquêtes 2009-2010 et 2010-2011 dans l'enseignement public. [En ligne] http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Resultats_enquete_AIDE_PERSONNALISEE.pdf, juin 2012 (page consultée le 25 mai 2018).

SNUipp-FSU (2012b). Enquête aide personnalisée : opération vérité. [En ligne] https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/2012_06_05_SNUIPP_DOSSIER_DE_PRESSE_AIDE_PERSONNALISEE_2.pdf (page consultée le 24 mai 2018).

SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PÉDIATRIE / MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SPORTS (2009). *Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de cinq ans : guide pratique*. [En ligne] http://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Difficultes_et_troubles_des_apprentissages_chez_l_enfant_a_partir_de_5_ans.pdf (page consultée le 24 mai 2018).

STAFFORD, J., BODSON, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

SUCHAUT, B. (1996). La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 123-153.

SUCHAUT, B. (2002). La lecture au CP : diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs socio-démographiques et scolaires. Texte préparatoire au colloque « Vers la maîtrise de l'écrit pour tous », organisé par l'AFPEE (Association pour favoriser une école efficace), le 19 octobre 2002.

SUCHAUT, B. (2006). Les évaluations nationales en France : outils pédagogiques et outils de pilotage, intérêts, limites et nouvelles perspectives. 19^{ème} Colloque de l'ADMEE-Europe, Luxembourg, 11-13 septembre 2006.

SUCHAUT, B. (2008a). Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique. Séminaire inter-académique : enseigner en réseaux « ambition réussite » : le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique. Paris, Direction Générale de l'Enseignement scolaire du Ministère de l'Éducation nationale, 16 janvier 2008 [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/221374/filename/08002.pdf> (page consultée le 24 mai 2018).

SUCHAUT, B. (2008b). Évaluation externe et recherche empirique en éducation : Quels apports pour l'amélioration de l'école primaire ? *Recherches et éducations*, 1, 89-104.

SUCHAUT, B. (2009). *L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves*. IREDU-CNRS. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00395539/document> (page consultée le 24 mai 2018).

SUCHAUT, B. (2017). Plus de maîtres ou moins d'élèves par classe : faire le bon choix. Le café pédagogique, 28 juin 2017 [En ligne] <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/06/28062017Article636342344350529951.aspx> (page consultée le 24 mai 2018).

TAKALA, M., HAUSSTÄTTER R. S. (2012). Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education: A Comparison of Finland and Norway. *ISRN Education*, 2012, 1-7.

TALLEYRAND-PÉRIGORD, C. M. (DE) (1791). *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du Comité de Constitution à l'Assemblée Nationale*. Paris : Imprimerie de Paris pour l'Assemblée Nationale Constituante.

TERRAIL, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.

TESTU, F. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires. Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Paris : Masson.

TESTU F. (2015). *Rythmes scolaires : de l'enfant à l'élève*. Paris : Canopé.

THÉLOT, C. (dir.) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris : La documentation Française ; Scérén/CNDP.

THÉLOT, C., VALLET, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et Statistique*, 334, 3-32.

THOMAZET, S., PONTÉ, P., MÉRINI, C. (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation*, 11, 106-116.

TODD, E. (2008). *Après la Démocratie*. Paris : Gallimard.

TORAILLE, R., FRANÇOIS, R. (1987). *Rapport sur le réseau d'aide aux élèves en difficulté – les groupes d'aide psycho-pédagogique et les classes d'adaptation*. IGEN, rapport n° 87-0185.

TOULLEC-THÉRY, M., MARLOT, C. (2017). *Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes »*. Institut Français de l'Éducation / centre A. Savary [En ligne] <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/docuements-patrick/analyse-dmqdc> (page consultée le 24 mai 2018).

TULK, L. (2013). *Incidence du travail des parents et autres conditions parentales sur le bien-être psychologique et la réussite éducative des adolescents canadiens*. Québec : Université de Laval.

- VALLAUD-BELKACEM, N. (2015). Évaluation des élèves du CP à la 3^{ème}. Un livret scolaire plus simple, un brevet plus complet. Résumé de l'intervention du 30 septembre 2015 lors de la conférence de presse de madame la ministre de l'Éducation nationale [En ligne] http://www.education.gouv.fr/cid93640/evaluation-des-eleves-du-cp-a-la-3e.-un-livret-scolaire-plus-simple-un-brevet-plus-complet.html#Les_enseignants%20form%C3%A9s. (page consultée le 24 mai 2018).
- VANHÉE, O., BOIS, G., HENRI-PANABIÈRE, G., COURT, M., BERTRAND, J. (2013). La fratrie comme ressource : Le rôle des aînés dans les parcours scolaires des enfants de familles nombreuses. *Politiques sociales et familiales*, 111, 5-15.
- VELDMAN, D. J., BROPHY, J. E. (1974). Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 66 (3), 319-324.
- VEZEAU, C., CHOUINARD, R., BOUFFARD, T., JANOSZ, M., BERGERON, J., BOUTHILLIER, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36, (2), 445-468.
- VIAU, R. (2004). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- VYGOTSKY, L. (1934). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- WECHSLER, D. (2016). Wechsler Intelligence Scale for Children 5-R. (WISC-V), *Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants et adolescents (5^{ème} édition)*. Montreuil : ECPA.
- WILLIS, T. (1672). *De anima brutorum quae hominis vitalis ac sensitiva est*. Londres : Wells & Scott.
- WOLFF, F.C. (2012). L'influence du rang dans la fratrie sur le niveau d'éducation. *Informations sociales*, 173.
- XYPAS, G. (1997). *Piaget et l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ZANGA, A. (2011). *Épreuve de POsitionnement en CYcles 2 et 3 - EPOCY-2-3*. Montreuil : ECPA.
- ZAY, J. (1938a). *Instructions du 20 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938 (Enseignement du premier degré)*. Paris : Vuibert.
- ZAY, J. (1938b). *Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré (Enseignement secondaire et enseignement primaire supérieur)*. Paris : Vuibert.
- ZAZZO, R. (1975). *Psychologie et marxisme. La vie et l'œuvre d'Henri Wallon*. Paris : Denoël Gonthier.

TEXTES REGLEMENTAIRES

Arrêtés

FERRY, J. *Organisation pédagogique et plan d'études des écoles primaires publiques*. Arrêté du 27 juillet 1882. In CHERVEL, A. *L'enseignement du français à l'école primaire*. Textes officiels, tome 2 : 1880-1939. Bibliothèque Historique de l'Éducation, 1995, p. 100-106.

Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_1975.

Programmes des classes enfantines, primaires et élémentaires des lycées et collèges de garçons et de filles. Arrêté du 11 février 1926. B.I.P. 49 n° 108, p. 114.

Organisation des actions de soutien dans les écoles et les collèges et des activités *d'approfondissement dans les collèges*. Arrêté du 28 mars 1977, B.O. n° 13, 7 avril 1977.

Équipements et services de lutte contre les maladies mentales / organisation de la sectorisation psychiatrique. Arrêté du 14 mars 1986, version "consolidée" au 01 août 2016.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006072756>.

Horaires des écoles maternelles et élémentaires. Arrêté du 25 janvier 2002, J.O.R.F. n° 25, p. 2756.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000409808&categorieLien=cid>.

Organisation de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale. Arrêté du 17 mai 2006, J.O.R.F. n° 118, 21 mai 2006.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000788648&categorieLien=id>.

Programmes d'enseignement de l'école primaire. Arrêté du 9 juin 2008, J.O.R.F. n° 0140, 17 juin 2008, p. 9825.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018998511>.

MENESR-DEGESCO. Scolarisation des élèves en situation de handicap. Arrêté du 6 février 2015, J.O. du 11 février 2015.

Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86108.

MENESR-DEGESCO. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des*

approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015, J.O. du 24-11-2015 et Bulletin officiel spécial n° 11, 26 novembre 2015.

MENE. *Organisation de l'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI)*. Arrêté du 10 février 2017 (2017b).

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2017/2/10/MENE1704065A/jo/texte>.

Articles

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. Article 2 de *l'arrêté du 5 janvier 2004 : Organisation de la formation professionnelle spécialisée à l'intention d'enseignants chargés des aides spécialisées, des enseignements adaptés et de la scolarisation des élèves en situation de handicap*. B.O. spécial n° 4, 26 février 2004.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000612146>.

Article L2325-1 du code de la santé publique, Version en vigueur du 6 mars 2007 au 10 juillet 2013, modifié par la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006687625&cidTexte=LEGITEXT000006072665&dateTexte=20100401>.

Article D. 321-6 du code de l'éducation : *dispositifs d'accompagnement pédagogique et redoublements*. Modifié par le décret n° 2014-1377 du 18-11-2014, J.O. du 20 novembre 2014, puis par le décret n° 2018-119 du 20 février 2018.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006527388&dateTexte=&categorieLien=cid>.

Circulaires

Conditions d'ouverture des classes enfantines et fonctionnement des classes maternelles et enfantines. Circulaire du 10 avril 1922.

Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3597.

Prévention des inadaptations – *Groupes d'aide psycho-pédagogique* – Sections et classes *d'adaptation*. Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, B.O. n° 8, 19 février 1970.

Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/adaptation_1970.html.

Création des zones d'éducation prioritaire. Circulaires n° 81-238 du 1er juillet 1981 et n° 81-536 du 28 décembre 1981, B.O. n° 27, 9 juillet 1981.

Disponibles sur : http://dcalin.fr/textoff/zep_1981-2.html.

Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés. Circulaires n° 82/2 et 82-048 du 29 janvier 1980, B.O. n° 5 du 4 février 1982.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports : bureau DE 13. *Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.* Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, B.O. n° 16, 19 avril 1990.

Le projet d'école. Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990, B.O.E.N. n° 9, 1^{er} mars 1990.

Disponible sur : www.culture.gouv.fr/content/download/126679/1391828/version/1/.../150290.pdf.

Missions des psychologues scolaires. Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990, B.O. n° 16, 19 avril 1990.

Disponible sur : http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_871.pdf.

Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, B.O. n° 16, 19 avril 1990.

Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/rased_1990.html.

Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire - *Classes d'intégration scolaire (CLIS).* Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991, B.O. n° 3, 16 janvier 1992.

Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/clis_1991.html.

DGS/DH. Orientations de la politique de santé mentale en faveur des enfants et adolescents. Circulaire n° 70 du 11 décembre 1992. In Bulletin officiel du ministère chargé de la santé n° 93/5, 1993.

MENE. *Organisation des études dirigées à l'école élémentaire.* Circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994, B.O. n° 33, 15 septembre 1994.

Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/etudes_dirigees_1994.html.

Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI. Circulaire n° 95-125 du 17 mai 95, B.O. n° 21, 25 mai 1995.

Ministère de l'Éducation nationale, la Recherche et la Technologie. *Zones d'éducation prioritaire.* Circulaire n° 97-233 du 31 octobre 1997, B.O. n° 40, 13 novembre 1997.

Disponible sur : http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/textes_creteil/zep/311097c.html.

Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite. Circulaire n° 98-145 du 10 juillet 1998, B.O. 29, 16 juillet 1998.

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo980716/scoe9801939c.htm>.

Utilisation des évaluations nationales CE2-6^{ème} : mise en place du « programme personnalisé d'aide et de progrès » pour la maîtrise des langages. Circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998, B.O.E.N. n° 44, 26 novembre 1998.

Disponible sur : dcalin.fr/textoff/ppap_1998.html.

ROYAL, S. *Les Pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire*. Circulaire n° 2000-008 du 8 février 2000, B.O. n° 8, 24 février 2000.

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/8/encart.htm>

Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et *développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI)*. Circulaire 2001-035 du 21 février 2001, B.O. n° 9 du 1^{er} mars 2001.

MEN-DESCO-SOC-DGAS, scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire. Circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003, B.O. n° 25, 19 juin 2003.

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301317C.htm>.

MEN, DESCO, SOC, DGAS (2003). Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire. B.O. n° 25 du 19 juin 2003.

MEN-DESCO-SSH. Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2005. Circulaire n° 2005-129 du 19-8-2005, B. O. n° 31, 1^{er} septembre 2005.

Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/integration_2005.html.

MEN. *Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire*. Circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006, B.O. n° 14, 6 avril 2006.

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/14/MENE0600995C.htm>.

MEN, DGESCO. Programmes personnalisés de réussite éducative. Circulaire n° 2006-138 du 25-8-2006, B.O. n° 31, 31 août 2006.

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm>.

MEN, DGESCO. *Mise en place de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire*. Circulaire n° 2008-081 du 5 juin 2008, encart du B.O. n° 25, 19 juin 2008, (MENE0800453C).

DARCOS, X., MEN, DGESCO. Aménagement du temps scolaire - Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré. Circulaire n°2008-082 du 5 juin 2008, B.O. n° 25, 19 juin 2008 (MENE0800496C).

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm>.

Fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire. Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009, B.O.E.N. n° 31, 27 août 2009.

Scolarisation des élèves handicapés - *Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré.* Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010, B.O. n° 28, 15 juillet 2010.

Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, B.O. n° 37, 11 octobre 2012.

Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536.

Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires. Circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013, B.O. n° 6, 7 février 2013.

Refondation de l'éducation prioritaire. Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014, B.O. n° 23, 5 juin 2014.

MENESR – DGESCO. *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent.* Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014, B.O. n° 31, 28 août 2014.

MENSR. *Scolarisation des élèves en situation de handicap - Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés.* Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, B.O. n° 31, 27 août 2015.

MEN. *Écoles maternelles et élémentaires - Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires.* Circulaire n° 2013-017 du 6-2-2013, B.O. n° 6, 7 février 2017.

Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66991.

MENE. *Formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI).* Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017, B.O. n° 7, 16 février 2017.

Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028.

Psychologues de l'Éducation nationale. Circulaire n° 2017-079 du 28 avril 2017, B.O. n° 18, 4 mai 2017.

Décrets

Exécution de la loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire. Décret du 18 janvier 1887, J.O.R.F. du 20 janvier 1887 p. 337.

Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3582.

DOUMERGUE, G., MONZIE, A (DE). Recrutement et nomination du personnel enseignant dans les classes primaires des lycées et collèges de garçons. Décret du 12 septembre 1925. In BAMIP n° 2569, p. 353-355.

Disponible sur : http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/19250912.pdf.

Conditions techniques d'agrément des Centres Médico-Psycho-Pédagogiques de cure ambulatoire. Décret n° 63-146 du 18 février 1963 complétant le décret n° 56-284 du 9 mars 1956, Annexe XXXII, J.O.R.F. du 22 février 1963 p. 1767.

Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/cmpp_1963.html.

Création du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI). Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963, J.O.R.F. du 19 juillet 1963, p. 6639.

Disponible sur : http://dcalin.fr/capsais/caei_1963_decret.html.

Création de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. Décret n° 70-798 du 9 septembre 1970, J.O. du 11 septembre 1970 p. 874.

Modification des annexes du décret 56284 du 09-03-1956. Décret modificatif n° 70-1332 du 16 décembre 1970, Journal Officiel de la République Française du 5 janvier 1971, p171.

Composition et au fonctionnement de la commission de l'éducation spéciale et des commissions de circonscription. Décret n° 75-1166 du 15 décembre 1975, J.O. du 19 décembre 1975.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000857748>.

Conditions techniques d'agrément des Centres d'Action Médico-Sociale Précoce. Décret n° 76-389 du 15/04/1976 – annexe XXXII bis.

Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/annexe_32bis_camsp_1976.html.

MEN-DE. *Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires.* Décret n° 87-415 du 15 juin 1987, J.O. du 17 juin 1987, p. 6478. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000882196&categorieLien=cid>.

Création du diplôme d'État de psychologie scolaire. Décret n° 89-684 du 18 septembre 1989, J.O. du 23 septembre 1989.

Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/psychologues_1989.html.

MEN – DESCO. *Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.* Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004, B.O. spécial n° 4 du 26 février 2004.

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0302858D.htm>.

Conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques. Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005, J.O. n° 6 du 8 janvier 2005 – p. 376.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000260009&categorieLien=id>.

Contrat d'avenir, au contrat insertion-revenu minimum d'activité et modifiant le code du travail et aux contrats initiative emploi. Décret n° 2005-242 du 17 mars 2005, Journal Officiel du 18 mars 2005.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006051418>.

Contrats d'accompagnement dans l'emploi et contrats initiative emploi, modifiant le code du travail. Décret n° 2005-243 du 17 mars 2005, Journal Officiel du 18 mars 2005.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000810009>.

Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège. Décret n° 2005-1013 du 28 août 2005, Journal Officiel du 25 août 2005.

Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école. Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005, Journal Officiel du 25 août 2005.

Conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation. Décret n° 2005-1194 du 22 septembre 2005, J.O.R.F. n° 222, 23 septembre 2005 p. 15289.

Maison Départementale des Personnes handicapées. Décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005, modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire), J.O. n° 295, 20 décembre 2005 page 19589.

Socle commun de connaissance et de compétences. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 modifiant le code de l'éducation, J.O.R.F. n° 160, 12 juillet 2006, p. 10396.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2006/7/11/MENE0601554D/jo/texte>.

Scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés - coopération entre les établissements. Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009, J.O.R.F. n° 0080 du 4 avril 2009 p. 5960.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000480797&categorieLien=id>.

Contrat unique d'insertion. Décret 2009-1442 du 25 novembre 2009, J.O.R.F. du 26 novembre 2009.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000021334634>.

Organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires. Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013, J.O.R.F. n° 0022, 26 janvier 2013, p1627.

Les cycles d'enseignement : école primaire et collège. Décret 2013-682 du 24 juillet 2013, J.O.R.F. n° 0174, p. 12655.

Conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap. Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014, J.O.R.F. n° 0149, 29 juin 2014.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029147713&categorieLien=id>.

Suivi et accompagnement pédagogique des élèves. Décret n° 2014-1377 du 18-11-2014, J.O.R.F. n° 0268, 20 novembre 2014, p. 19448.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2014/11/18/MENE1418381D/jo>.

MENESR – DGESCO A1-2. *Évaluation des acquis, accompagnement pédagogique des élèves, dispositifs d'aide et redoublement* : modification. In Suivi et accompagnement pédagogique des élèves. Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014, article 3, J.O. du 20-11-2014 & Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 44, 27 novembre 2014.

PHILIPPE E., BLANQUER J.-M. *Dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques.* Décret n° 2017-1108 du 27 juin 2017, J.O.R.F. n° 0150, 28 juin 2017.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/6/27/MENE1716127D/jo/texte>.

MEN. Redoublement. Décret n° 2018-119 du 20 février 2018, J.O.R.F. n° 0043, 21 février 2018, version consolidée le 17 avril 2018.

Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=176D2EBAA92650181078A0839AC6CD83.tplgfr42s_1?cidTexte=JORFTEXT000036625089&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000036624815.

Lois

Loi du 16 juin 1881 *établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques*, publiée au journal officiel du 17 juin 1881.

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid101181/loi-etablissant-la-gratuite-absolue-de-l-enseignement-primaire-dans-les-ecoles-publiques-du-16-juin-1881.html&xtmc=brevet&xtnp=4&xtcr=56>.

Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire, publiée au journal officiel du 29 mars 1882, article 4.

Disponible sur : <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf>.

Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n° 75-534 du 30 juin 1975.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976>.

Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989. J.O.R.F. du 14 juillet 1989.

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>.

Loi n° 2003-400 du 30-4-2003 relative aux assistants d'éducation. J.O. du 2 mai 2003.

Disponible sur : <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page109.html>.

Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance. J.O.R.F. n° 55 du 6 mars 2007.

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013. J.O.R.F. n° 0157, 9 juillet 2013, p. 11379.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>.

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013. Journal officiel du 9 juillet 2013.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>.

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTÉ (2015). Classification statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé - CIM-10. Bulletin officiel n° 2015/9bis.

Travaux parlementaires

Les questions et débats des instances parlementaires sont consultables sur les sites suivants :

http://www2.assemblee-nationale.fr/recherche/resultats_questions.

<https://www.senat.fr/questions/base/>.

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAUX

<u>Tableau 1</u> : Nombre de départs en formation de préparation au CAPA-SH option E et G offerte par l'Éducation nationale entre 2004 et 2015.....	P. 129
<u>Tableau 2</u> : Corrélations entre les distributions dans les deux types d'épreuves de CM2.....	P. 252
<u>Tableau 3</u> : Variables personnelles utilisées au cours de l'enquête, modalités et méthodes de recueil.....	P. 257
<u>Tableau 4</u> : Variables familiales utilisées au cours de l'enquête, modalités et méthodes de recueil.....	P. 259
<u>Tableau 5</u> : Variables contextuelles utilisées au cours de l'enquête, modalités et méthodes de recueil.....	P. 260
<u>Tableau 6</u> : Variables utilisées au cours de l'enquête relatives aux dispositifs d'aide, modalités et méthodes de recueil.....	P. 261
<u>Tableau 7</u> : Variables utilisées au cours de l'enquête relatives aux résultats scolaires, modalités et méthodes de recueil.....	P. 262
<u>Tableau 8</u> : Comparaison des caractéristiques de l'échantillon à celles du département et de la population mère.....	P. 265
<u>Tableau 9</u> : Écarts moyens entre les résultats scolaires des élèves aux évaluations initiales (Variable Dépendante) en fonction des catégories sociales paternelles définies selon les critères de l'INSEE.....	P. 285
<u>Tableau 10(a)</u> : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales (TTinistdt) en fonction des catégories sociales paternelles regroupées selon trois modalités.....	P. 286
<u>Tableau 10(b)</u> : Pouvoirs explicatifs des deux modèles définissant l'impact de la catégorie sociale du père sur les résultats initiaux.....	P. 287
<u>Tableau 11(a)</u> : Écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales en fonction des catégories sociales maternelles définies selon les critères de l'INSEE.....	P. 288

<u>Tableau 11(b)</u> : Écart moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales en fonction des catégories sociales maternelles regroupées selon trois modalités.....	P. 289
<u>Tableau 12</u> : Pouvoirs explicatifs des deux modèles définissant l'impact de la catégorie sociale de la mère sur les résultats initiaux.....	P. 289
<u>Tableau 13(a)</u> : Coefficients du modèle définissant l'impact respectif de la catégorie sociale des parents sur les résultats initiaux.....	P. 290
<u>Tableau 13(b)</u> : Pouvoir explicatif du modèle définissant l'impact respectif de la catégorie sociale des parents sur les résultats initiaux.....	P. 291
<u>Tableau 14(a)</u> : Écart moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales en fonction de l'indice de milieu social découpé selon quatre modalités.....	P. 294
<u>Tableau 14(b)</u> : Part de variance expliquée par l'indice de milieu social dans les résultats aux évaluations initiales.....	P. 295
<u>Tableau 15(a & b)</u> : Part de variance expliquée et écart moyens entre les résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de la profession du père.....	P. 296
<u>Tableau 16(a & b)</u> : Part de variance expliquée et écart moyens entre les résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de la profession de la mère.....	P. 297
<u>Tableau 17(a & b)</u> : Part de variance expliquée et écart moyens entre les résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de la profession de la mère définie selon les catégories INSEE.....	P. 298
<u>Tableau 18(a & b)</u> : Part de variance expliquée et écart moyens entre les résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de l'indice de milieu social en 4 catégories.....	P. 300
<u>Tableau 19(a)</u> : Part de variance dans les résultats des élèves aux évaluations initiales expliquée par le nombre d'enfants présents dans le foyer.....	P. 303
<u>Tableau 19(b)</u> : Écart moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales en fonction du nombre d'enfants présents dans le foyer.....	P. 304
<u>Tableau 20(a & b)</u> : Part de variance expliquée et écart moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales en fonction de la taille des fratries regroupées en 4 catégories.....	P. 305
<u>Tableau 21(a & b)</u> : Part de variance expliquée et écart moyens entre les résultats des élèves aux évaluations initiales en fonction de la taille des fratries et de l'indice de milieu social, regroupés dans les deux cas en 4 catégories.....	P. 307

<u>Tableau 22(a & b) : Part de variance expliquée et écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de la taille des fratries et de l'indice de milieu social, regroupés dans les deux cas en 4 catégories.....</u>	P. 308
<u>Tableau 23 : Analyse de l'origine des écarts entre les résultats des élèves aux évaluations initiales et finales liés à l'origine de l'aide perçue par les élèves face à leurs devoirs.....</u>	P. 314
<u>Tableau 24 : Part de variance expliquée par les modèles 11(a) et 11(b).....</u>	P. 315
<u>Tableau 25 : Part de variance expliquée entre les résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de l'indice de milieu social, la taille des fratries et l'aide aux devoirs.....</u>	P. 317
<u>Tableau 26 : Différences de résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de l'indice de milieu social, la taille des fratries et l'aide aux devoirs.....</u>	P. 318
<u>Tableau 27 : Différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction du sexe.....</u>	P. 322
<u>Tableau 28 : Étude des corrélations entre l'âge des élèves exprimés en jours et leurs résultats aux évaluations de CE1 et de CM2.....</u>	P. 323
<u>Tableau 29(a & b) : Parts de variances expliquées et différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de leur âge.....</u>	P. 324
<u>Tableaux 30(a & b) : Parts de variances expliquées et différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de leur parcours scolaire selon trois modalités.....</u>	P. 325
<u>Tableaux 31(a & b) : Parts de variances expliquées et différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de leur parcours scolaire et de leur mois de naissance.....</u>	P. 328
<u>Tableaux 32(a & b) : Parts de variances expliquées et différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de leur estime de soi.....</u>	P. 332
<u>Tableaux 33(a & b) : Parts de variances expliquées et différences de résultats aux évaluations initiales et finales en fonction de la motivation des élèves.....</u>	P. 333
<u>Tableaux 34(a & b) : Parts de variances expliquées et différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de leur motivation et de leur estime de soi.....</u>	P. 335

<u>Tableaux 35(a & b) : Parts de variances expliquées et différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction du niveau d'attention déclaré par les enfants.....</u>	P. 337
<u>Tableau 36(a) : Parts de variance des résultats des élèves aux évaluations initiales et finales expliquées par leur mois de naissance, leur sexe, l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, leur motivation, le degré d'attention dont ils font preuve à l'école et leur sentiment de bien être.....</u>	p. 339
<u>Tableaux 36(b) : Différences de résultats des élèves aux évaluations initiales et finales en fonction de leur mois de naissance, de leur sexe, de l'estime qu'ils ont d'eux même, de leur motivation, du degré d'attention dont ils font preuve à l'école et de leur sentiment de bien être appréhendés à partir de leurs déclarations.....</u>	P. 340
<u>Tableaux 37(a et b) : Parts de variances expliquées et différences de résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de leur niveau social, de la composition de leur fratrie, de leur mois de naissance, de l'estime qu'ils ont d'eux même, de leur motivation, du degré d'attention dont ils font preuve à l'école appréhendés à partir de leurs déclarations.....</u>	P. 342
<u>Tableaux 38(a & b) : Parts de variances expliquées et différences de résultats des élèves aux évaluations initiales (a) et finales (b) en fonction des écoles auxquelles ils appartiennent.....</u>	P. 353
<u>Tableaux 39(a & b) : Parts de variances expliquées et différences de résultats des élèves aux évaluations initiales (a) et finales (b) en fonction de leur milieu social, de la composition de leur fratrie de l'implication des parents dans l'aide aux devoirs et des écoles auxquelles ils appartiennent.....</u>	P. 355
<u>Tableau 40 : Répartition des classes et des demandes en fonction du nombre de niveaux regroupés dans une même classe.....</u>	P. 381
<u>Tableau 41 : Répartition des indications d'aide en fonction des difficultés décrites par les enseignants.....</u>	P. 400
<u>Tableau 42 : Impact du niveau scolaire et du type de difficultés rencontrées par les élèves sur les indications posées par les RASED.....</u>	P. 407
<u>Tableau 43 : Impact du niveau scolaire, du parcours, du sexe, du trimestre de naissance et du type de difficultés rencontrées par les élèves sur les probabilités de bénéficier des différents dispositifs d'aides.....</u>	P. 418
<u>Tableau 44 : Taux d'élèves regroupés par quartiles en fonction de leur niveau scolaire en fin de CE1, pris en charge dans par les différentes modalités d'aide.....</u>	P. 427

<u>Tableau 45</u> : Scores moyens aux épreuves d'entrée en CII en fonction de l'indice de milieu social (IMS) et de la présence ou l'absence d'aide.....	P. 431
<u>Tableau 46</u> : Pourcentage des enfants bénéficiant d'une aide en fonction de l'indice de milieu social (IMS) et de la répartition en quartiles en fonction des scores aux évaluations initiales.....	P. 432
<u>Tableau 47</u> : Scores moyens aux épreuves d'entrée en CII en fonction du sexe et de la présence ou l'absence d'aide.....	P. 434
<u>Tableau 48</u> : Probabilités minimum, maximum, moyenne de bénéficier des aides regroupées par familles dans les différentes écoles.....	P. 436
<u>Tableau 49</u> : Impact des caractéristiques des écoles sur les taux moyens de prises en charge dans les différents dispositifs d'aide.....	P. 438
<u>Tableau 50</u> : Significativité et sens des relations entre les déterminants et les aides.....	P. 440
<u>Tableau 51</u> : Répartition des mesures d'aides en fonction des difficultés et des demandes des élèves.....	P. 443
<u>Tableau 52</u> : Scores moyens aux épreuves initiales en fonction du type d'aide proposée.....	P. 445
<u>Tableau 53</u> : Scores moyens aux épreuves initiales en fonction du type d'aide proposée.....	P. 448
<u>Tableau 54</u> : Effet d'un niveau social défavorisé sur la fréquence de consultations en milieu libéral ou non avec contrôle du niveau scolaire.....	P. 450
<u>Tableau 55</u> : Corrélations de Pearson existant pour chaque classe entre les taux de prise en charge dans le cadre de l'école, dans celui du RASED ou dans un cadre extrascolaire.....	P. 453
<u>Tableau 56</u> : Répartition détaillée, des élèves en fonction de la nature et du nombre d'aides reçues.....	P. 455
<u>Tableau 57(a et b)</u> : Puissance du modèle et variation de la probabilité de bénéficier d'une aide en fonction des variables individuelles et du fait d'avoir déjà été aidé par le passé.....	P. 457
<u>Tableau 58(a)</u> : Répartition des élèves en fonction leur quartile et du nombre d'aides reçues (%)......	P. 460
<u>Tableau 58(b)</u> : Répartition des élèves en fonction leur quartile et du nombre d'aides hors cadre du cycle reçues (%)......	P. 460

<u>Tableau 59</u> : Répartition des élèves en fonction de la présence ou de l'absence d'une aide scolaire et d'une prolongation de la scolarité.....	P. 462
<u>Tableau 60(a)</u> : Parts de variance des résultats des élèves expliquées par la présence ou non d'une aide RASED, d'un maintien ou des deux variables considérées conjointement.....	P. 468
<u>Tableau 60(b)</u> : Différences de résultats des élèves en fonction de la présence ou non d'une aide RASED, d'un maintien ou des deux variables considérées conjointement...	P. 468
<u>Tableaux 61(a)</u> : Parts de variance des résultats aux évaluations initiales expliquées par les maintiens et les aides spécialisées en cycle 2 avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.....	P. 469
<u>Tableaux 61(b)</u> : Effet des maintiens et des aides spécialisées en cycle 2 sur les résultats aux évaluations initiales avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.....	P. 470
<u>Tableau (croisé) 62</u> : Répartition en pourcentages des élèves en fonction de leur éligibilité aux aides spécialisées et au redoublement avant l'entrée en cycle III.....	P. 472
<u>Tableau 63</u> : Répartition des élèves en fonction du nombre d'intervention du RASED à leur endroit.....	P. 473
<u>Tableaux 64(a & b)</u> : Impact de l'intensité des prises en charge sur les résultats initiaux.....	P. 473
<u>Tableau 65</u> : Moyenne des élèves au test initial en fonction du nombre d'aides RASED dont ils ont bénéficié.....	P. 474
<u>Tableau 66</u> : Significativité des différences entre moyenne des élèves au test initial en fonction du nombre d'aides RASED dont ils ont bénéficié.....	P. 475
<u>Tableau 67</u> : Pourcentage d'élèves ayant redoublé en fonction du nombre d'aides RASED dont ils ont bénéficié.....	P. 476
<u>Tableaux 68(a & b)</u> : Impact du nombre de prises en charge et des redoublements sur les résultats initiaux.....	P. 477
<u>Tableaux 69(a & b)</u> : Pouvoir explicatif et impact des variables socio-démographiques, psycho-affectives, environnementales et des aides proposées en cycles I et II sur les résultats initiaux.....	P. 478

<u>Tableaux 70(a & b) : Part de variance expliquée et écarts moyens entre les résultats des élèves aux évaluations finales en fonction de la présence ou non d'une aide, d'un maintien ou des deux variables considérées conjointement.....</u>	P. 483
<u>Tableaux 71(a & b) : Valeur explicative des modèles et effet des maintiens et des aides spécialisées durant la scolarité primaire sur les résultats aux évaluations finales avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.....</u>	P. 486
<u>Tableaux 72(a & b) : Valeur explicative des modèles et effet des maintiens et des aides proposées sur l'estime de soi en milieu scolaire des élèves en fin de cursus primaire, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.....</u>	P. 488
<u>Tableaux 73(a & b) : Valeur explicative des modèles et effet des aides proposées sur le bien être à l'école en fin de cursus primaire.....</u>	P. 491
<u>Tableaux 74(a & b) : Valeur explicative des modèles et effet différencié par type des aides proposées sur le bien être à l'école en fin de cursus primaire.....</u>	P. 492
<u>Tableaux 75(a & b) : Valeur explicative des modèles et effet des aides proposées sur le bien être à l'école en fin de cursus primaire, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.....</u>	P. 492
<u>Tableaux 76(a & b) : Valeur explicative des modèles et effet différencié par type des aides proposées sur le bien être à l'école en fin de cursus primaire, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.....</u>	P. 494
<u>Tableau 77 : Moyenne des scores attribués par les élèves aux aides dont ils ont bénéficié.....</u>	P. 499
<u>Tableau 78 : Différences en valeurs absolues (et significativité) entre les moyennes des scores d'estimation par les élèves de l'efficacité des structures d'aides.....</u>	P. 499
<u>Tableaux 79(a & b) : Valeur explicative des modèles et effet des aides estimé par les élèves en fin de cursus primaire, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.....</u>	P. 502
<u>Tableaux 80(a & b) : Valeur explicative des modèles et effet des aides sur la progression globale, en français et en mathématiques des élèves au cours du cycle 3, avec contrôle des variables individuelles et environnementales explicatives : caractéristiques socio-démographiques, psycho-affectives, et de leur école.....</u>	P. 506

<u>Tableaux 81(a & b)</u> : Valeur explicative des modèles et effet des aides sur la progression globale, en français et en mathématiques des élèves au cours du cycle 3...	P. 512
<u>Tableaux 82(a & b)</u> : Valeur explicative des modèles et effet des aides sur la progression globale, en français et en mathématiques des élèves au cours du cycle 3...	P. 513
<u>Tableau 83</u> : Effet des aides selon les domaines d'activité sur la progression globale des élèves au cours du cycle 3.....	P. 520
<u>Tableau 84</u> : Effet des aides selon les modalités d'intervention sur la progression globale des élèves au cours du cycle 3.....	P. 523
<u>Tableaux 85(a & b)</u> : Valeur explicative du modèle et effet de l'intensité des aides sur l'estime de soi des élèves en fin de cycle 3.....	P. 526
<u>Tableau 86</u> : Effet sur les progressions, significativité et part de variance expliquée par les modalités de l'aide dispensée par le RASED, avec ou sans contrôle des autres variables.....	P. 532
<u>Tableau 87</u> : Effets nets des aides sur la progression globale des élèves au cours du cycle 3 selon la nature des difficultés qu'ils rencontrent.....	P. 535
<u>Tableau 88</u> : Regroupement des élèves de l'échantillon selon l'écart, en termes de fraction d'écarts-types, entre leur progression et la progression moyenne.....	P. 538
<u>Tableau 89</u> : Regroupement des élèves aidés selon l'écart, en termes de fraction d'écarts-types, entre leur progression et la progression moyenne.....	P. 538
<u>Tableau 90</u> : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon l'écart, en termes de fractions d'écarts-types, de leur progression par rapport à la progression moyenne en fonction de l'aide reçue.....	P. 541
<u>Tableau 91</u> : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon qu'ils ont progressé moins, autant ou davantage que la moyenne globale, en fonction de l'aide reçue.....	P. 542
<u>Tableau 92</u> : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon qu'ils ont progressé moins, autant ou davantage que la moyenne en français, en fonction de l'aide reçue.....	P. 542
<u>Tableau 93</u> : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon qu'ils ont progressé moins, autant ou davantage que la moyenne en mathématiques, en fonction de l'aide reçue.....	P. 543
<u>Tableau 94</u> : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon qu'ils ont progressé moins, autant ou davantage que la moyenne globale, en fonction de leur niveau initial.....	P. 545

<u>Tableau 95</u> : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon qu'ils ont progressé moins, autant ou davantage que la moyenne en français, en fonction de leur niveau initial.....	
<u>Tableau 96</u> : Regroupement des élèves aidés de l'échantillon selon qu'ils ont progressé moins, autant ou davantage que la moyenne en mathématiques, en fonction de leur niveau initial.....	P. 545
<u>Tableau 97</u> : Pourcentage des élèves de l'échantillon ayant progressé moins, autant ou davantage que la moyenne, en fonction de la présence ou l'absence d'aide et du fait qu'ils sont ou non en difficulté.....	P. 546
<u>Tableau 98</u> : Pourcentages des élèves de l'échantillon ayant progressé moins, autant ou davantage que la moyenne, en fonction de l'aide reçue et du fait qu'ils sont ou non en difficulté.....	P. 547
<u>Tableau 99</u> : Vérification des hypothèses : tableau récapitulatif.....	P. 549
	P. 553

FIGURES

<u>Histogramme 1</u> : Répartition (%) des élèves dans les 4 valeurs de l'Indice de Milieu Social (IMS).....	P. 294
<u>Histogramme 2</u> . Nombre annuel moyen de demandes d'aide individuelles et rapport demandes/population scolarisée dans les différentes communes de l'enquête entre 2004 et 2017.....	P. 375
<u>Histogramme 3</u> . Nombre annuel moyen de demandes d'aide individuelles par sexe entre 2004 et 2017.....	P. 376
<u>Courbe 1</u> . Répartition des taux de demande en fonction du trimestre de naissance des élèves.....	P. 377
<u>Graphique 1</u> . Répartition des demandes d'aide par cycles.....	P. 380
<u>Histogramme 4</u> . Taux de demandes d'aide par niveaux scolaires.....	P. 380
<u>Courbe 2</u> . Évolution des taux de redoublants au cours des treize derniers exercices.....	P. 383
<u>Courbe 3</u> . Évolution et droite de tendance de l'évolution entre 2004 et 2017 des taux d'aides concomitantes ou antérieures aux demandes effectuées en direction du RASED.....	P. 384
<u>Courbe 4</u> . Évolution des taux d'aides de différentes natures associées aux demandes en direction du RASED entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.....	P. 385
<u>Histogramme 5</u> . Fréquence d'apparition des motifs dans les demandes d'aide.....	P. 389
<u>Graphique 2</u> . Répartition des demandes d'aide par motifs exprimés.....	P. 390
<u>Courbe 5</u> : Évolution des taux de demandes mentionnant des difficultés d'apprentissage entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.....	P. 391
<u>Courbe 6</u> : Évolution des taux de demandes mentionnant des difficultés d'ordre psycho-cognitif entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.....	P. 391
<u>Courbe 7</u> : Évolution des taux de demandes mentionnant des difficultés psycho-affectives et comportementales entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.....	P. 392
<u>Courbe 8</u> : Évolution des taux de demandes évoquant l'attitude face aux situations d'apprentissage entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.....	P. 392

<u>Courbe 9</u> : Évolution des taux de demandes mentionnant des difficultés familiales entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.....	P. 393
<u>Courbe 10</u> : Évolution des taux de demandes évoquant la poursuite de la scolarité et l'orientation entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.....	P. 393
<u>Courbe 11</u> : Évolution des taux de demandes mentionnant des difficultés médicales ou des troubles spécifiques entre 2004 et 2017 et courbe de tendance.....	P. 394
<u>Courbes 12</u> : Difficultés évoquées dans les demandes d'aide en fonction du niveau scolaire.....	P. 397
<u>Courbe 13</u> : Taux de prise en charge par indication d'aide et groupes de difficultés rencontrées.....	P. 401
<u>Courbe 14</u> : Proportions d'apparition des difficultés par niveau scolaire.....	P. 403
<u>Courbe 15</u> : Taux de prise en charge par indication d'aide et groupes de difficultés rencontrées.....	P. 405
<u>Histogramme (empilé) 6</u> : Part de chacune des options dans les interventions du RASED en fonction des aides proposées antérieurement ou conjointement.....	P. 410
<u>Histogramme 7</u> : Répartition des élèves par sexe dans les différents types d'aides concomitantes ou antérieures.....	P. 413
<u>Histogramme 8</u> : Répartition des élèves par trimestre de naissance dans les différents types d'aides concomitantes ou antérieures.....	P. 413
<u>Histogramme 9</u> : Répartition des élèves ayant subi ou non un ou plusieurs redoublements dans les différents types d'aides concomitantes ou antérieures.....	P. 414
<u>Courbe 16</u> : Taux d'enfants éprouvant des difficultés dans chacun des 7 groupes constitués en fonction des dispositifs d'aide hors RASED.....	P. 416
<u>Histogramme (cumulé) 10</u> : Taux d'élèves suivis ou non selon les différents quartiles.....	P. 426
<u>Histogramme 11</u> : Comparaison en fonction de l'indice de milieu social (IMS), des pourcentages d'élèves bénéficiant d'une aide psychologique dans le cadre de l'école ou en milieu libéral.....	P. 451

<u>Graphique 3</u> : Schéma de répartition, des pourcentages d'élèves par nombre d'aides reçues.....	P. 454
<u>Histogramme 12</u> : Évolution de l'estime de soi scolaire des élèves en fonction de l'intensité du processus d'aide.....	P. 526
<u>Histogramme 13</u> : Regroupement des élèves aidés et des élèves de l'échantillon selon l'écart, en termes de fraction d'écarts-types, de leur progression par rapport à la moyenne.....	P. 539
<u>Histogramme 14</u> : Regroupement des élèves aidés selon l'écart, en termes de fraction d'écarts-types, entre leur progression totale, en français ou en mathématiques et les progressions moyennes de l'échantillon.....	P. 540

GLOSSAIRE DES SIGLES

ADT : Analyse des Données Textuelles

AEA : Aide Éducative Administrative

AED (AP) : Assistant d'Éducation

AEMF : Aide Éducative en Milieu Familial

AEMO : Aide Éducative en Milieu Ouvert

AEPS : Animation Éducative Péri-Scolaire

AESH : Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap

AFEV : Association de la Fondation des Étudiants pour la Ville

AFPEN : Association Française des Psychologues de l'Éducation Nationale

AIS : Adaptation et Intégration Scolaires

AP : Aide Personnalisée

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires

ARS : Agence Régionale de Santé

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

ASEH : Aide à l'Accueil et à la Scolarisation des Élèves Handicapés

ASH : Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

AVS : Auxiliaire de vie Scolaire

BEP : Brevet d'Études Professionnelles

CA : Contrat d'Avenir

CAE : Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi

CAEI : Certificat d'Aptitude à l'Éducation des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés

CAMSP : Centre d'Action Médico-Sociale Précoce

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés

CAPP : Centre d'Adaptation Psycho-Pédagogique (parisiens)

CAPPEI : Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive

CAPSAIS (ou CAAPSAIS) : Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaires

CAR : Contrat Ambition Réussite

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

CATTP : Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel

CCPE : Commission de Circonscription de l'Enseignement Préscolaire et Élémentaire

CCSD : Commission de Circonscription du Second Degré

CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

CDES : Commission Départementale de l'Éducation Spéciale

CDO (ou CDO-EA, ou CDO-EASD) : Commission Départementale d'Orientation (vers les Enseignements Adaptés du Second Degré)

CE1 : Cours Élémentaire première année

CE2 : Cours Élémentaire deuxième année

CEDRE : Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon

CERI : Centre pour la recherche et l'Innovation dans l'Enseignement

CIM : Classification Internationale des Maladies

CLAD : Classe d'Adaptation

CLIN : CLasse d'Initiation

CLIS : Classe d'Intégration Scolaire

CM1 : Cours Moyen première année

CM2 : Cours Moyen deuxième année

CMP : Centre Médico-Psychologique

CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique

CMS : Centre Médico-Social

CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique

CNESCO : Conseil national d'évaluation du système scolaire

COPsy : Conseiller d'Orientation Psychologues

COS : Contrat d'Objectifs Scolaires

CP : Cours Préparatoire

CPP : Centre Psycho-Pédagogiques

CRI : Classe de Rattrapage Intégrée

CROP : Centre Ressource de l'Ouïe et de la Parole

CSE : Conseil Supérieur de l'Éducation

CSP : Catégorie Socio-Professionnelle

CUI : Contrat Unique d'Insertion

DEP : Direction de l'Évaluation et de la Prospective

DEPP : Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la Performance

DEPS : Diplôme d'État de Psychologue Scolaire

DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE

DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux)

EIP : Enfant Intellectuellement Précoce

ENAF (ou EANAF, ou EANA) : Élève Allophone Nouvellement Arrivé en France

EP-MDPH : Équipe Pluridisciplinaire de la MDPH

EREA : Établissement Régional d'Enseignement Adapté

ÉSPÉ : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

ESS : Équipe de suivi de scolarisation

EVS : Emploi de Vie Scolaire

FNAME : Fédération Nationale des Maîtres E

FNAREN : Fédération Nationale des Rééducateurs de l'Éducation Nationale

GAPP : Groupe d'Aide PsychoPédagogique

GEVA-Sco : Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation

GS(M) : Grande Section (de Maternelle)

HCE : Haut Conseil de l'Évaluation de L'École

HDJ : Hôpital De Jour

(IA-)DASEN : (Inspecteur d'Académie) Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale

IEA : International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IEM : Institut d'Éducation Motrice

IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

IES : Institut d'Éducation Sensorielle

IGAEN : Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale

IGEN : Inspection Générale de l'Éducation Nationale

IME : Institut Médicaux Éducatif

IMP : Institut Médico-Pédagogique

IMPro : Institut Médico-Professionnel

INRDP : Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique

INRP : Institut National de Recherche Pédagogique

IPN : Institut Pédagogique National

IR(P) : Institut de Rééducation (psychothérapeutique)

ITEP : Institut Thérapeutiques Éducatifs et Pédagogiques

IUFM : Institut Universitaires de Formation des Maîtres

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

MECS : Maison d'Enfants à Caractère Social ou Maison d'Enfants à Caractère Sanitaire

MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MS(M) : Moyenne Section (de Maternelle)

NAP : Nouvelles Activités Péri-éducatives ou Nouvelles Activités Pédagogiques

OCDE (OECD) : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
(Organisation for Economic Co-operation and Development)

ORL : Organisation Réfléchie de la Langue

PAI : Plan d'Accueil Individualisé

PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé

PCS : Profession et Catégorie Socio-professionnelle

PDMQDC (ou PQDC) : Plus De Maîtres Que De Classes

PIB : Produit Intérieur Brut

PIRLS : Progress in International Reading Literacy (Programme international de recherche en lecture scolaire)

PISA : Programme for International Student Assessment (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)

PMI : Protection Maternelle Infantile

PPAP : Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

PRE : Programme de réussite éducative

PS(M) : Petite section (de Maternelle)

QI : Quotient Intellectuel

RAR : Réseau Ambition Réussite

RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté

REE (EE) : Réunion de l'Équipe Éducative

REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

RGPP : Révision Générale des Politiques Publiques

RPI : Regroupement Pédagogiques Intercommunaux

RRS : Réseau de Réussite Scolaire

SAAAIS : Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire

SEES : Section d'Éducation et d'Enseignement Spécialisé

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SEP : Sentiment d'Efficacité Personnelle (Masson, 2011)

SES : Section d'enseignement Spécialisée

SESSAD : Service d'Éducation Spéciale et de Soins À Domicile

SIGES : Service de l'Informatique de Gestion et des Statistiques

SIPFPro : Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle

SSEFIS : Services de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire

TCA : trouble complexe des apprentissages

TDA(H) : Trouble Dysfonctionnel de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

TED : Troubles Envahissants du Développement

TFA : Troubles de la Fonction Auditive

TFC : Troubles des Fonctions Cognitives ou mentales

TFM : Troubles des Fonctions Motrices

TFV : Troubles de la Fonction Visuelle

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study (enquête internationale sur les acquis scolaires en Français et Mathématiques)

TMA : Troubles Multiples Associés (pluri-handicap ou maladie invalidante)

TSL : Troubles Spécifiques du Langage

TSLA : Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

ULIS école : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire du premier degré

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

UPI : Unité Pédagogique d'Intégration

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

ZEP : Zones d'Éducation Prioritaire

ZPD (ou ZDP) : Zone Proximale de Développement

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

<u>Annexe 1</u> : questionnaire CM2.....	P. 625
<u>Annexe 2</u> : évaluations nationales CE1 - tableaux des compétences évaluées (mai 2011).....	P. 629
<u>Annexe 3</u> : effet de l'attrition – tableau A1.....	P. 632
<u>Annexe 4</u> : test d'acquisitions scolaires français et mathématiques CM2.....	P. 633

Questionnaire CM2

Nom et Prénom :

Bonjour !

Nous te remercions de remplir ce petit questionnaire destiné à mieux comprendre comment se sentent les enfants à l'école. Ce n'est pas un contrôle ! Rien ne sera noté ni corrigé. Personne ne reconnaîtra tes réponses car les questionnaires sont "anonymés", ce qui veut dire que ton nom n'apparaît nulle part. Ce n'est pas une raison pour écrire n'importe quoi. Nous te demandons de répondre le plus franchement possible pour savoir ce que tu penses vraiment. Parfois, pour te faciliter la tâche, nous avons placé des cases à cocher à côté des réponses. Dans ce cas, sauf s'il y a des pointillés à côté de ta réponse, tu n'auras rien à écrire, il te faudra juste faire une croix dans la case qui convient. D'autres fois, tu auras à écrire seul ta réponse sur des pointillés. Rassure-toi, l'orthographe n'a pas d'importance...

Merci !



1) En quelle classe es-tu ?

- CE2 CM1 CM2 Autre :

2) Es-tu...

- une fille ? un garçon ?

3) Quelle est ta date de naissance ?

.....

4) As-tu des frères et sœurs ?

- oui non

Si oui, combien ?

..... frère(s) ; sœur(s)

5) Peux-tu m'indiquer le métier de tes parents :

- Père :
- Mère :

6) Combien êtes-vous d'élèves dans ta classe ?

..... élèves

Précise le nombre...

- de filles :
- de garçons :

7) Dans ta classe, y-a-t-il :

- un seul niveau (par exemple, que des CM1) ?
- plusieurs niveaux (par exemple, des CM1 et des CM2) ? Dans ce cas peux-tu préciser lesquels ?

8) Sans compter les décroissements, as-tu...

- un maître
 une maîtresse
 deux maîtres
 deux maîtresses
 un maître et une maîtresse
 plus de deux enseignants

9) Penses-tu être :

- un très bon élève
 un bon élève
 un élève moyen
 un élève en difficulté
 un élève en grande difficulté

10) Dans quelle(s) matière(s) réussis-tu le mieux ?

.....

11) Dans quelle(s) matière(s) es-tu le plus en difficulté ?

.....

12) Depuis que tu vas à l'école, es-tu déjà allé...

		Oui	Si oui, préciser en quelle classe :	Si oui, cela t'a-t-il aidé ?
• A l'étude :	<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> le soir <input type="checkbox"/> le matin	<input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> beaucoup
• A l'aide personnalisée (soutien) avec un maître de l'école :	<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> le matin <input type="checkbox"/> entre midi et 2h <input type="checkbox"/> après les cours <input type="checkbox"/> le mercredi	<input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> beaucoup
• En stage de remise à niveau pendant les vacances :	<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> une fois <input type="checkbox"/> plusieurs fois	<input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> beaucoup
• Au réseau d'aide (RASED) :	<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> voir le maître E <input type="checkbox"/> voir le maître G (rééducateur) <input type="checkbox"/> voir le psychologue scolaire <input type="checkbox"/> J'y suis allé mais je ne sais plus avec qui	<input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> beaucoup
• Voir un orthophoniste :	<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> beaucoup
• Voir un psychologue :	<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> beaucoup
• Au CMP :	<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> beaucoup
• Au CMPP :	<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> beaucoup
• Autre :	<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui (préciser où :)	<input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> beaucoup

13) Penses-tu que tu auras besoin d'une aide ?

oui

non

Pourquoi ?

14) En dehors de l'école ou à la maison, qui t'aide à faire tes devoirs ?

.....

15) As-tu déjà redoublé ?

oui

non

précise en quelle classe :

16) Penses-tu devoir redoubler ?

oui, d'ici la fin de
ma scolarité à l'école

oui, sans doute au
collège

oui, mais pas avant
le lycée

non

17) Ce que tu fais à l'école t'intéresse-t-il :

jamais

rarement

parfois

souvent

toujours

18) Quels sont les moments que tu préfères à l'école ?

.....

19) T'arrive-t-il en classe de rêver ou de penser à autre chose ?

jamais

rarement

parfois

souvent

toujours

20) Quels sont les moments que tu redoutes, qui t'inquiètent ?

.....

21) Quelles raisons peuvent te pousser à faire des efforts en classe ?

.....

.....

22) Trouves-tu ta classe bruyante ?

pas du tout

un petit peu

parfois

un peu trop

beaucoup trop

Si oui, cela te gêne-t-il parfois dans ton travail ?

oui

non

23) Y-a-t-il souvent des bagarres ou de grosses disputes entre les élèves de ta classe?

jamais

rarement

parfois

souvent

tout le temps

Si oui, qu'en penses-tu ?

.....

.....

24) Aimerais-tu avoir un maître...

plus sévère ?

moins sévère ?

25) Combien as-tu de très bons camarades de classe ?

.....

26) Combien y-a-t-il d'élèves avec lesquels tu ne t'entends pas du tout ?

.....

27) As-tu parfois peur d'aller à l'école ?

jamais

rarement

parfois

souvent

tout le temps

SI OUI...

Pour quelle raison ?

28) Aimes-tu venir à l'école :

jamais

rarement

parfois

souvent

tout le temps

29) Es-tu pressé d'entrer au collège ?

oui

non

Pourquoi ?

30) Aimes-tu ton école ?

pas du tout

pas trop

moyennement

oui, plutôt

oui, beaucoup

31) As-tu une idée de ce que l'on pourrait faire pour améliorer les écoles ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Évaluations nationales CE1 (mai 2011).
Premier palier du socle commun de connaissances,
de compétences et de culture

Le cahier de l'élève et le livret de l'enseignant du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative (Direction Générale de L'Enseignement Scolaire), sont disponibles sur le site de l'Éducation Nationale ou sur ceux de différentes Inspections de circonscriptions.

- Cahier de l'élève (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE – DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, 2011a) :

http://media.education.gouv.fr/file/evaluations/93/6/CE1_cahier_eleve_2011_180936.pdf

- Livret de l'enseignant (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE – DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, 2011b):

http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_CE1_2011_livret_enseignant_V.S_180801.pdf

Nous avons reproduits ci-après, les tableaux des compétences évaluées en Français et en Mathématiques (livret de l'enseignant, p. 4), qui concernent plus directement notre recherche.

Tableau A₁ : Connaissances et les compétences en Français dont le niveau a été évalué lors des évaluations nationales CE1.

Évaluation CE1 2010/2011 - Français		
Lire à haute voix un texte comprenant des mots connus et inconnus	<i>Items 55-56-57-58-59</i>	Lire
Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu	<i>6-7-8-16</i>	
Lire silencieusement un énoncé, une consigne et comprendre ce qui est attendu	<i>1-2-3-4-5</i>	
Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions	<i>9-14-15-24-25-26-27</i>	
Copier un court texte en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation	<i>20-21-22-23</i>	Écrire
Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de 5 à 10 lignes	<i>49-50-51-52-53-54</i>	
Donner des synonymes Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif, un verbe d'action ou pour un nom	<i>39-40-41-12-13</i>	Vocabulaire
Regrouper des mots par famille ; trouver un ou des mots d'une famille donnée	<i>35-36</i>	
Ranger des mots par ordre alphabétique Commencer à utiliser l'ordre alphabétique pour vérifier dans un dictionnaire l'écriture d'un mot ou en chercher le sens	<i>42-43</i>	
Distinguer selon leur nature : les verbes, les noms, les articles, les pronoms personnels (formes sujet), les adjectifs qualificatifs	<i>28-29-30</i>	Grammaire
Dans la phrase simple où l'ordre syntaxique régulier sujet-verbe est respecté, identifier le verbe et son sujet (sous la forme d'un nom propre, d'un pronom ou d'un groupe nominal)	<i>44-45-46-47</i>	
Conjuguer les verbes du premier groupe, « être » et « avoir », au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif	<i>17-18-19</i>	
Dans les productions dictées et autonomes : respecter les correspondances entre lettres et sons	<i>10-11</i>	Orthographe
Dans les productions dictées et autonomes : orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots-outils appris au CP Ecrire sans erreur les mots mémorisés	<i>31-37-38-62</i>	
Utiliser à bon escient le point et la majuscule, ainsi que la virgule dans le cas de l'énumération	<i>48</i>	
Dans les productions dictées et autonomes : marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté ; dans le groupe nominal simple marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie	<i>32-33-34</i>	

Etude de la langue

Source : *Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative – Direction générale de l'enseignement scolaire*

Tableau A₂ : Connaissances et les compétences en Mathématiques dont le niveau a été évalué lors des évaluations nationales CE1..

Évaluation CE1 2010/2011 – Mathématiques		
Connaître (savoir écrire et nommer) les nombres entiers naturels inférieurs à 1000	<i>Items 60-61</i>	Nombres
Écrire ou dire des suites de nombres	<i>84-85-86</i>	
Comparer, ranger, encadrer les nombres entiers naturels inférieurs à 1000 Les repérer et les placer sur une droite graduée	<i>63-97-98</i>	
Connaître les doubles et les moitiés de nombres d'usage courant	<i>99-100</i>	
Connaître et utiliser des procédures de calcul mental pour calculer des sommes, des différences et des produits	<i>69-70-71-72</i>	Calcul
Diviser par 2 ou 5 des nombres inférieurs à 100 (quotient exact entier)	<i>87-88-89</i>	
Connaître et utiliser les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction	<i>75-76-77</i>	
Connaître une technique opératoire de la multiplication et l'utiliser pour effectuer une multiplication par un nombre à un chiffre	<i>78-79</i>	
Résoudre des problèmes relevant de l'addition, de la soustraction et de la multiplication Approcher la division de deux nombres entiers à partir d'un problème de partage ou de groupements	<i>90-91-92</i>	
Reconnaître et nommer un carré, un rectangle, un triangle, un triangle rectangle Percevoir et reconnaître quelques relations et propriétés géométriques : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs	<i>94-67</i>	Géométrie
Reproduire des figures géométriques simples à l'aide d'instruments ou de techniques : règle, quadrillage, papier calque Utiliser des instruments pour réaliser des tracés : règle, équerre ou gabarit de l'angle droit	<i>68-93</i>	
Utiliser les unités de mesure usuelles Connaître la relation entre heure et minute, kilogramme et gramme, kilomètre et mètre	<i>80-81-82</i>	Grandeurs et mesures
Utiliser la règle graduée pour tracer des segments	<i>83</i>	
Résoudre des problèmes de vie courante	<i>64-65-66</i>	
Utiliser un tableau, un graphique	<i>73-74</i>	Organisation et gestion de données
Organiser les informations d'un énoncé	<i>95-96</i>	

Source : *Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative – Direction générale de l'enseignement scolaire*

Effet de l'attrition

Les résultats aux évaluations initiales (CE1) des sujets non pris en compte dans la suite de l'enquête diffèrent peu de ceux du reste de l'échantillon. Le tableau ci-après permet de comparer les scores standardisés des élèves ayant participé ou non aux évaluations finales (CM2) afin de prendre en compte la perte de données lors des interprétations.

Tableau A₃ : Comparaison des résultats des élèves pris en compte lors de l'enquête à ceux des enfants ayant disparu de l'échantillon entre les deux prises de mesures.

	Effectifs	Moyennes standardisées (évaluation de fin de cycle 2)	Écart types
Échantillon pris en compte lors de l'enquête	605	100,17	14,99
Échantillon non pris en compte (attrition)	209 (les données ne sont connues que pour 77 d'entre-eux)	98,66	15,23
Total	814 (682 valides)	100	15

La valeur de l'écart-réduit est 0.821. Au seuil de 5 % soit la valeur 1.96, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle (les moyennes sont égales).

Test d'acquisitions scolaires

Fin de cycle 3

Nom :	Date de l'évaluation :/...../.....
Prénom :	Ecole :
Date de naissance :/...../.....	Classe :

NE RIEN ÉCRIRE DANS CES CASES

FRANCAIS		MATHEMATIQUES	
I. Vocabulaire		I. Techniques opératoires	
II. Orthographe		II. Unités de mesures	
III. Connaissance des mots et des fonctions		III. Géométrie	
IV. Conjugaison		IV. Problèmes	
V. Maniement de la langue		TOTAL MATHÉMATIQUES	
TOTAL FRANÇAIS		TEMPS	
TEMPS		SCORE GLOBAL	

N'OUVREZ PAS CE CAHIER AVANT LE SIGNAL !

INDICATIONS

Vous allez faire des exercices de français et de mathématiques semblables à ceux que vous faites en classe mais aujourd'hui, vous n'aurez rien à écrire ! Après chaque question, il y a trois réponses possibles : deux sont mauvaises et une seule est bonne. Il faudra choisir la bonne réponse en mettant une croix dans le petit carré juste à côté.

Vous ne devez mettre qu'une seule croix pour chacune des questions.

Si vous vous êtes trompé et que vous voulez corriger, barrez nettement d'un trait la réponse que vous voulez annuler et mettez une autre croix dans la bonne.

Dès que l'on vous aura donné le signal, vous tournerez cette page et commencerez le test. Dès que vous aurez fini une page, vous passerez à la suivante.

Si vous avez terminé avant le signal, retournez votre travail et levez la main.

FRANÇAIS

I. VOCABULAIRE

Dans chacune des phrases suivantes, un mot est souligné. Dessous il y a trois explications de ce mot : deux sont mauvaises et une seule est bonne. Tu feras une croix dans le petit carré à côté de la bonne explication.

- 1) L'hôtesse était une dame très courtoise.
 - très petite
 - très jolie
 - très polie

- 2) Le médecin lui a prescrit des exercices quotidiens.
 - à faire tous les jours
 - à faire une fois par semaine
 - à faire quatre fois pas semaine

- 3) Le cochon est un animal omnivore.
 - il ne mange pas de viande
 - il ne mange que des végétaux
 - il mange de tout

- 4) Il s'est installé devant un repas frugal.
 - copieux
 - léger
 - à base de fruits

- 5) Charlie est un garçon charmant mais parfois espiègle.
 - désobéissant
 - timide
 - coquin

- 6) Il m'a répondu par une boutade.
 - une plaisanterie
 - un coup de pied
 - un coup de poing

- 7) Il m'a marché sur le pied par inadvertance.
 - volontairement
 - pour rire
 - sans faire exprès

- 8) Ne mange pas ce biscuit, il est périmé !
 - très salé
 - trop sucré
 - trop vieux

- 9) Cette vieille dame vit seule et devient taciturne.
- elle parle toute seule
 - elle parle peu aux autres
 - elle devient maniaque
- 10) Le maître lança un regard courroucé aux élèves qui bavardaient.
- amusé
 - surpris
 - fâché

II. ORTHOGRAPHE

Dans chacune des phrases suivantes, un mot manque, il est remplacé par des points de suspension. En dessous, parmi les trois propositions, deux sont mauvaises et une seule représente le mot qui manque dans la phrase. Tu feras une croix dans le petit carré à côté de la bonne proposition.

- 1) Les élèves rangent affaires et rentrent chez eux.
- leur
 - leurs
 - leurres
- 2) Il ne fait pas froid, tu sortir sans ton blouson.
- peu
 - peux
 - peut
- 3) Maman le linge avant de le ranger dans l'armoire.
- plie
 - plit
 - plis
- 4) Ma fille a mal à la gorge, pensez-vous pourra aller à la piscine ?
- quel
 - quelle
 - qu'elle
- 5) J'avais repassé ta chemise mais tu froissée en t'asseyant.
- la
 - l'as
 - las
- 6) Il a mis un pantalon et une chemise
- noir
 - noirs
 - noires

- 7) En refermant le tiroir, Fanny coincé le doigt.
- sait
 - s'est
 - c'est
- 8) « Va au ballon dehors ! », dit la maman.
- joué
 - jouée
 - jouer
- 9) C'est moi qui cassé le vase du salon.
- et
 - est
 - ai
- 10) « La tartelette aux framboises, c'est moi qui l'ai », avoue Sophie.
- mangé
 - mangée
 - manger

III. CONNAISSANCE DES MOTS ET DES FONCTIONS

Dans chacune des phrases suivantes, un mot est souligné. Tu indiquerai la nature de ce mot en mettant une croix dans le petit carré à côté de la bonne proposition.

- 1) Ce film est intéressant mais il dure trop longtemps.
- nom
 - verbe
 - adjectif qualificatif
- 2) Nous avons suivi un étroit sentier avant d'arriver à la grotte magique.
- adverbe
 - nom
 - adjectif qualificatif
- 3) « Toutes ces pièces sont à moi ! », affirme Pierre.
- article
 - déterminant possessif
 - déterminant démonstratif
- 4) Mon chien est plus docile que le tien.
- nom
 - pronom personnel
 - pronom possessif
- 5) Tu parles beaucoup, tu me fatigues !
- préposition
 - adverbe
 - conjonction

Dans chacune des phrases suivantes, un groupe de mots est souligné. Tu indiquerás sa fonction en mettant une croix dans le petit carré à côté de la bonne proposition.

- 1) Voici la maison où habite ma grand-mère.
 - complément d'objet direct
 - sujet
 - complément circonstanciel de lieu

- 2) Tu as froid ? Tiens, mets mon gilet !
 - sujet
 - complément d'objet direct
 - complément d'objet indirect

- 3) Avant de parler, tourne sept fois ta langue dans ta bouche !
 - sujet
 - complément circonstanciel de temps
 - complément d'objet direct

- 4) Je respire le parfum odorant du jasmin
 - attribut
 - épithète
 - complément du nom

- 5) Le cerisier de la cour de l'école est couvert de fleurs
 - épithète
 - complément du nom
 - complément circonstanciel de lieu

IV. CONJUGAISON

Dans chacune des phrases suivantes, un mot manque, il est remplacé par des points de suspension. En dessous, tu trouveras ce mot écrit de trois façons différentes. Deux propositions sont mauvaises, une seule est bonne. Choisis la bonne façon de l'écrire en mettant une croix dans le petit carré à côté de la bonne proposition.

- 1) Demain matin, je me plus tôt.
 - levrai
 - lèverais
 - lèverai

- 2) C'est toi qui si bien ?
 - chante
 - chantes
 - chantent

- 3) Quand j'étais petit, je moins vite que mon frère.
 - courrais
 - courrai
 - courais

- 4) C'était papa qui mangé tous les chocolats.
- avait
 - avais
 - avaient

Réponds à la question en mettant une croix dans le petit carré à côté de la bonne réponse !

- 1) Parmi ces phrases, laquelle est à l'indicatif imparfait ?
- Nous ferons une belle promenade.
 - Nous faisons une belle promenade.
 - Nous faisons une belle promenade.
- 2) Parmi ces phrases, laquelle est au passé composé ?
- Ils sont fous, ces romains !
 - Ils sont allés se réfugier à Alésia.
 - Ils vont perdre la bataille.

Voici des phrases dans lesquelles le verbe est souligné. Tu indiquerai le mode et le temps ce verbe en mettant une croix dans le petit carré à côté de la bonne réponse.

- 1) Le gâteau que maman prépare sera délicieux.
- indicatif présent
 - indicatif futur
 - indicatif imparfait
- 2) Il est trop tard le train est parti, tu l'as manqué.
- indicatif présent
 - indicatif passé simple
 - indicatif passé composé
- 3) Ce matin là, je me réveillai très tôt...
- indicatif passé simple
 - indicatif passé composé
 - indicatif imparfait
- 4) Réfléchissez plus longuement avant d'écrire !
- indicatif futur
 - indicatif présent
 - impératif présent

V. MANIEMENT DE LA LANGUE

Dans chacune des phrases suivantes, un mot manque. Il est remplacé par des points de suspension. En dessous, parmi les trois propositions, deux sont mauvaises et une seule représente le mot qui complète bien la phrase. Tu feras une croix dans le petit carré à côté de la bonne proposition.

- 1) Quand l'enfant son cadeau, il battit des mains.
- découvre
 - découvert
 - découvert

- 2) Si su, je ne serais pas venu !
- j'avais
 - j'aurai
 - j'aurais
- 3) J'ai l'œuf, il s'est cassé.
- échappé
 - tombé
 - lâché
- 4) J'ai peur que vous ne pas le repas que j'ai préparé.
- mangiez
 - mangez
 - mangerez
- 5) Grand-mère ne peut plus courir elle a mal aux jambes.
- donc
 - car
 - où

Attention, il faut cette fois-ci faire le contraire. Parmi ces groupes de trois phrases, deux sont correctes et une seule contient une faute de français. Trouve la faute et mets une croix dans le carré à côté de la phrase incorrecte !

- 1)
- C'est le livre que j'aime le plus.
 - C'est le livre que j'aime davantage.
 - C'est le livre que je préfère.
- 2)
- C'est la maison à mon grand-père.
 - C'est la maison de mon grand-père.
 - C'est la maison où habite mon grand-père.
- 3)
- Il a été puni car il bavardait trop.
 - Il a été puni car il bavardait beaucoup trop.
 - Il a été puni car il bavardait de trop.
- 4)
- Voici le château que je t'ai décrit.
 - Voici le château que je t'ai parlé.
 - Voici le château dont je t'ai parlé.
- 5)
- Le loup demanda au chaperon rouge : « où vas-tu ? ».
 - Le loup demanda au chaperon rouge où il allait.
 - Le loup demanda au chaperon rouge où allait-il.

MATHÉMATIQUES

(N'hésite pas à utiliser les espaces de calcul)

Dans chacun des exercices suivants, une seule réponse est correcte. Lis bien l'énoncé et les trois propositions et fais une croix dans le petit carré à côté de la bonne réponse.

I. TECHNIQUES OPÉRATOIRES

1) $15 + 15 + 15 + 15 + 15 + 15 + 15$

Comment peut-on écrire plus simplement cette opération ?

- $15 + 7$
- $15 : 7$
- 15×7

2) Par quoi peux-tu remplacer le point d'interrogation ?

$$\begin{array}{r|l} 420 & 6 \\ & ? \end{array}$$

- 700
- 7
- 70

3) Quelle opération est juste ?

A :

$$\begin{array}{r} 3004 \\ \times 103 \\ \hline 9012 \\ +3004 \\ \hline 39052 \end{array}$$

B :

$$\begin{array}{r} 3004 \\ \times 103 \\ \hline 9012 \\ +3004 \\ \hline 309412 \end{array}$$

C :

$$\begin{array}{r} 3004 \\ \times 103 \\ \hline 912 \\ +304 \\ \hline 3952 \end{array}$$

- A**
- B**
- C**

4) Avec 100 billets de 10 €, tu peux payer une somme de :

- 1000 €
- 10000 €
- 100000 €

5) $3000 - 77 = ?$

- 2023
- 2033
- 2923

6) $824 : 8 = ?$

- 13
- 103
- 130

7) $15,25 \times 10 = ?$

- 150,250
- 152,5
- 15,250

8) Quelle phrase est vraie ?

- 8 est diviseur de 71.
- 67 est multiple de 3.
- 5 est diviseur de 95.

9) $9075 + 976 = ?$

- 10051
- 9951
- 11453

10) Par quoi peux tu remplacer le point d'interrogation ?

$$\begin{array}{r} 473 \\ - 225 \\ \hline 2?8 \end{array}$$

- 5
- 9
- 4

II. MESURES

1) Quel nombre peut-on placer à la place du point d'interrogation ?

$$0,3 \text{ cm} < ? < 0,4 \text{ cm}$$

- 0,33
- 0,30
- 0,45

2) Une voiture pèse une tonne. Tu peux aussi dire qu'elle pèse...

- 100 kg
- 1 000 kg
- 10 000 kg

3) Un récipient contient 50cl d'eau. Si on ajoute 1l (un litre), il contiendra...

- 15 dl
- 105 cl
- 150 dl

4) $250 \text{ cm} = ?$

- 2,5 dm
- 2500 mm
- 25 m

5) 2 quintaux, c'est égal à...

- 10 tonnes
- 200 kg
- 100 kg

6) Si on partage un segment de 1 m en 10 segments égaux, la longueur d'un segment sera...

- 1 dm
- 1 cm
- 1 dam

7) Un litre, c'est égal à...

- 1 cm³
- 1 dm³
- 1 m³

8) 135 g = ?

- 1,35 dg
- 1350 cg
- 1350 dg

9) Pour parcourir un marathon, il faut parcourir 42,195 km, ce qui équivaut à...

- 4 dam, 2 hm et 195 m
- 40 km et 2195 m
- 40 km, 2 hm, 1 dam et 95 m

10) Une heure, c'est...

- 600 minutes
- 30 minutes
- 3600 secondes

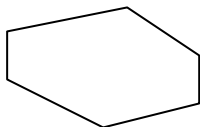
III. GÉOMÉTRIE

1) 

Ce dessin est...

- un cube
- un polygone
- un triangle

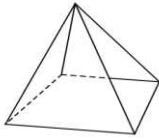
2) Attention, cette fois, cherche l'erreur :



Ce polygone a...

- 5 côtés
- 6 sommets
- 6 angles

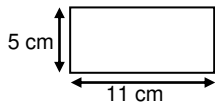
3)



Ce solide est...

- un triangle
- un cône
- une pyramide

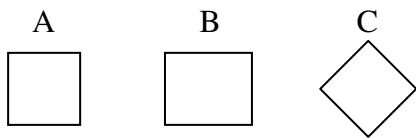
4) Un rectangle a 5cm de largeur et 11cm de longueur



Calcule son périmètre :

- 16 cm
- 32 cm
- 55 cm

5) Quelle figure n'est pas un carré ?



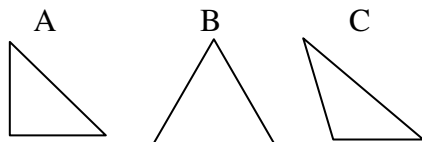
- A
- B
- C

6) _____

Ce segment mesure...

- 59 cm
- 5 cm et 90 mm
- 59 mm

7) Quel triangle est un triangle équilatéral ?

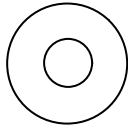


- A
- B
- C

8) Le côté d'un carré mesure 3 cm. Quelle est l'aire de ce carré ?

- 12 cm
- 9 cm
- 9 cm²

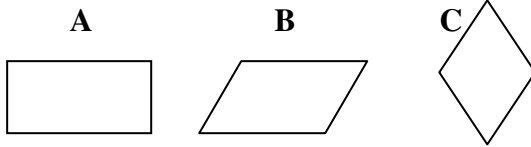
9)



Ces deux cercles ont...

- le même rayon
- le même centre
- le même diamètre

10)



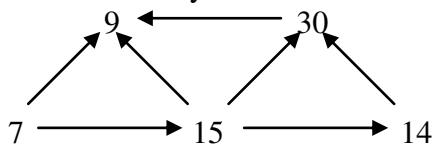
Quelle est la figure dans laquelle les diagonales se coupent à angle droit ?

- A
- B
- C

IV. PROBLÈMES

1) La flèche indique "est plus petit que".

Combien y-a-t-il d'erreurs ?



- 1 erreur
- 2 erreurs
- 3 erreurs

2) Léonie économise 30 € par mois pour s'acheter un lecteur MP3 coûtant 95 €.

Combien de mois doit-elle économiser pour avoir assez d'argent ?

- 2 mois
- 3 mois
- 4 mois

3) Bernard part faire 3 h 30 de vélo. Il part à 14 h 30.

Il reviendra à...

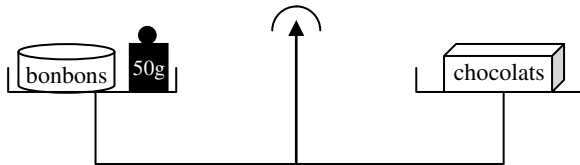
- 17 h 30
- 18 h
- 20 h

4) Cherche deux nombres dont la somme est de 49 et la différence de 7.

Ces deux nombres sont :

- 22 et 27
- 24 et 25
- 21 et 28

5)



Que peux-tu dire ?

- Les bonbons et les chocolats ont le même poids.
- Les chocolats pèsent 50 g de plus que les bonbons.
- Les bonbons pèsent 50 g de plus que les chocolats.

6) On distribue 12 dizaines de feutres à une classe de 20 élèves. Chaque élève aura :

- 20 feutres
- 2 feutres
- 6 feutres

7) Charlie et Léo font une course de vélo en deux manches.

Qui est le gagnant ?

	Charlie	Léo
1 ^{ère} manche	37 mn 50 s	38 mn 30 s
2 ^{ème} manche	38 mn 10 s	38 mn 40 s

- Ils ont mis le même temps.
- Charlie** est arrivé le 1^{er}.
- Léo** est arrivé le 1^{er}.

8) Un autobus commence sa tournée. Au premier arrêt, 11 personnes montent.

Au second arrêt autant de personnes montent, mais 2 descendent.

Au troisième arrêt, 11 personnes descendent, et 5 montent.

Au quatrième arrêt, la moitié des passagers descendent.

Combien y-a-t-il alors de passagers dans le bus ?

- 14 passagers
- 20 passagers
- 7 passagers

9) Trois maçons parviennent à assembler chacun 100 briques par jour pour construire un mur.

Ils travaillent du lundi au vendredi.

Combien de briques utilisent-ils ?

- 300 briques
- 500 briques
- 1500 briques

10) Une goutte de médicament pèse 1 mg. Si papa prend 10 gouttes 3 fois par jour, quel poids de médicaments aura-t-il pris en 2 jours ?

- 45 mg
- 60 mg
- 30 mg

TITRE : Les dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire à l'école élémentaire : étude de leur fonctionnement et de leurs effets sur la réussite scolaire

L'école dispose-t-elle de moyens appropriés pour favoriser la réussite de ses élèves les plus fragiles ?

MOTS CLEFS : difficultés, échec, inégalités scolaires, dispositifs d'aide, remédiation, évaluation.

RÉSUMÉ : Avec les lois Jules Ferry rendant l'école primaire gratuite et obligatoire, on pouvait penser que l'on s'acheminait vers une égalité des chances de réussir dans un système scolaire devenu méritocratique. Il a depuis fallu se rendre à l'évidence : l'accès à l'école ne permet pas à tous de progresser pareillement, certains enfants s'y trouvant en difficulté dès leurs premiers pas d'élèves. Les politiques de lutte contre l'échec scolaire n'empêchent pas une part non négligeable des élèves de quitter l'école sans maîtriser de façon satisfaisante les éléments fondamentaux des programmes. L'efficacité des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté apparaît en outre remise en cause par les travaux de recherche menés sur le sujet.

Cette thèse propose une évaluation comparée de ces dispositifs à l'école primaire. Elle interroge, au regard de l'existant, puis à partir de l'exploitation de données obtenues par questionnaire, tests, analyse de contenu, leurs modalités de fonctionnement et leur efficacité.

Nous montrons ainsi que le système protéiforme de lutte contre l'échec scolaire comporte un arsenal de mesures hétéroclites dont les règles de recrutement existent mais demeurent confuses. L'analyse comparée des résultats des écoliers, de leur sentiment de performance et des demandes des enseignants indique que cette ventilation considère les besoins des enfants. Les plus en difficulté sont le plus souvent pris en charge et l'orientation choisie dépend des situations. Mais, dans un contexte de pénurie de moyens, et faute de définition précise et de régulation des procédures, ces règles sont fréquemment transgressées.

Si, à quelques exceptions près, les élèves les plus faibles ne parviennent pas à combler leur retard, l'efficacité des aides est surtout hétérogène. Elle dépend des caractéristiques personnelles ou sociodémographiques des enfants, de celles de leur environnement, mais aussi de la nature et des modalités de fonctionnement des dispositifs. Les effets bénéfiques observés auprès de certains écoliers sont masqués par des résultats plus décevants obtenus auprès d'autres, dont les besoins initiaux étaient souvent moins manifestes.

A notre sens, l'optimisation de la lutte contre la difficulté devrait passer par davantage de cohérence, de coordination dans le recrutement et les prises en charge, et par la mise en commun des connaissances ou compétences des intervenants. Une organisation réticulaire des dispositifs pourrait permettre de rationaliser le parcours des élèves et de conjuguer plutôt que d'accumuler les efforts des professionnels.

TITLE : Support systems for children facing educational difficulties in elementary school : Study of their operating modes and effects on success at school

Does school have the appropriate means for favourizing success of underachievers ?

KEY WORDS : learning difficulties, failure at school, educational inequalities, support systems, remediation, evaluation.

ABSTRACT : With the Jules Ferry laws ensuring free and compulsory schooling, equal chances of succeeding were expected in a meritocratic established school system. Reality proved otherwise: attending school still does not allow all schoolchildren to progress in the same way, as some of them encounter difficulties from the beginning. The struggle against academic failure cannot stop a considerable amount of pupils from finishing school without satisfactorily mastering the basic elements of the programmes. Moreover, recent research works have seemed to prove programmes providing assistance for underachievers to be ineffective.

This thesis offers a comparative evaluation of such support systems in elementary school. It investigates their effectiveness and modus operandi, with regard to what already exists, as well as to the use of data obtained by questionnaires, tests or content analysis.

The protean support systems against school failure will be shown to include a large arsenal of disparate measures, with actual but confusing recruitment rules. The comparative analysis of schoolchildren's results, of their own impressions of performance and of the teachers' requests indicates that this distribution takes the children's needs into consideration. Most of the time, those most in trouble are the ones taken care of and the chosen educational counselling will depend on the situation. But, in a context of means shortage, and in the absence of a precise definition and regulation of operating procedures, these rules are often infringed. If, with a few exceptions, the weakest students cannot catch up, we notice that help efficiency mostly proves to be uneven. It depends on the personal, sociodemographic and environmental characteristics of the children, but also on the nature and operating methods of the aid system. The beneficial effects seen with some children are concealed by more disappointing results obtained with others, whose needs were often less obvious at first.

Thus, in our opinion, the optimization of the struggle against learning difficulties requires to further consistency and a better coordination in recruitment and schoolchild care, as well as skill or knowledge sharing between professionals. A network organisation of support systems would most likely enable to rationalize pupils' educational background and to combine the efforts of skilled professionals rather than accumulating them.