



HAL
open science

Accompagnement à la scolarité et réussite éducative. Intérêts et enjeux de l'évaluation

Bruno Suchaut

► **To cite this version:**

Bruno Suchaut. Accompagnement à la scolarité et réussite éducative. Intérêts et enjeux de l'évaluation. "Deuxième rencontre de l'accompagnement à la scolarité et de l'édition éducative", Université Paris X Nanterre, Sep 2007, Paris, France. pp.70-73. halshs-00176058

HAL Id: halshs-00176058

<https://shs.hal.science/halshs-00176058>

Submitted on 2 Oct 2007

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

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

Accompagnement à la scolarité et réussite éducative

Intérêts et enjeux de l'évaluation

Bruno Suchaut
Irédu-CNRS et Université de Bourgogne

*Deuxième rencontre de l'accompagnement à la scolarité et de l'édition éducative,
27 septembre 2007. Université Paris X Nanterre*

Cette communication s'interroge sur l'évaluation des dispositifs d'accompagnement à la scolarité et, plus largement, sur l'évaluation des projets qui gravitent autour de la notion de réussite éducative. Après avoir défini l'accompagnement à la scolarité et les principes de l'évaluation, quelques résultats sur l'efficacité des actions seront rappelés et, pour conclure, les enjeux actuels de l'évaluation des politiques de réussite éducative seront exposés.

Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité se sont progressivement multipliés au cours de ces dernières années pour toucher un nombre de plus en plus croissant d'élèves. Certains de ces dispositifs s'inscrivent à présent dans une politique globale, matérialisée par la mise en œuvre du plan de cohésion sociale, dans lesquels l'Etat, l'Education nationale et les collectivités locales s'associent pour mettre en place des actions à destination d'un public en situation difficile. Si les actions ne ciblent pas directement les apprentissages scolaires, elles ont toutes en commun l'objectif de favoriser la réussite éducative par un accompagnement, de l'école maternelle au terme de la scolarité obligatoire. Les actions visent, non seulement, les enfants et les adolescents, mais également leurs familles dans différents domaines (sanitaire, culturel, relationnel, psychologique, social). L'accompagnement à la scolarité relève, quant à lui, d'une définition limitée à la sphère éducative.

C'est « l'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'Ecole l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social. Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'Ecole, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'Ecole" (Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, 2002). Les objectifs de l'accompagnement à la scolarité concernent donc bien le domaine éducatif en général et n'est pas simplement limité au champ scolaire. La définition précédente traduit néanmoins une préoccupation très claire en matière d'amélioration de la réussite scolaire.

La question de l'évaluation de ces actions qui visent à favoriser la réussite scolaire, et plus largement des politiques de réussite éducative, est importante et cela pour deux raisons complémentaires. La première raison est de nature économique et concerne la justification de l'utilisation des crédits publics qui représentent des sommes significatives au niveau local. La seconde raison a trait à la mesure de l'efficacité des actions au regard des objectifs visés. La réussite scolaire et éducative, une fois définie et déclinée en plusieurs dimensions, doit pouvoir s'évaluer et fournir ainsi des éléments observables sur le fonctionnement des dispositifs et sur leurs effets sur le public concerné. La prise en compte simultanée des coûts et de l'efficacité peut, au final, apporter des informations utiles à la décision en termes d'efficience des actions.

L'évaluation des actions éducatives peut se réaliser sous plusieurs angles et mobiliser des méthodologies distinctes, mais l'approche à laquelle nous nous référons ici développe une perspective externe, quantitative et comparative (Duru-Bellat, Mingat, 1993). Externe tout d'abord, dans la mesure où l'évaluateur revendique une position extérieure à la situation évaluée ce qui lui permet de prendre de la distance par rapport à l'objet de recherche et de viser une plus grande objectivité. Quantitative en second lieu, car cette approche évaluative utilise des techniques économétriques directement dérivées des sciences économiques. L'analyse statistique nécessite de collecter des données sur la base d'échantillons, ce qui autorise une plus certaine généralisation des résultats. Comparative enfin, ce qui signifie qu'une action est évaluée en référence à une ou plusieurs situations alternatives.

Cette évaluation externe se centre sur les effets produits chez les élèves. Il s'agit concrètement de recueillir des éléments sur le fonctionnement des dispositifs, sur les caractéristiques du public concerné et de mettre en relation l'ensemble de ces informations avec des résultats observables au niveau scolaire ou éducatif, que ce soit en termes de connaissances, de compétences ou de comportements. L'intérêt de cette approche en évaluation est double. Cela permet en premier lieu de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » et d'isoler les effets spécifiques des dispositifs soumis à l'évaluation en tenant constants les autres facteurs, notamment les caractéristiques du public d'élèves et de leur environnement proche. En second lieu, l'adoption d'une perspective temporelle permet d'isoler les effets au cours d'une période donnée (début et fin d'année scolaire par exemple) en prélevant des informations à différentes étapes du processus. Cette approche en matière d'évaluation n'est pas exempte de limites, tant au niveau méthodologique que sur le plan de la portée des résultats produits (Suchaut, 2003). Elle permet néanmoins de dégager des tendances objectives utiles à la prise de décision politique. Bien entendu, cette approche n'est pas la seule et d'autres cherchent davantage à analyser les processus plutôt que les produits en identifiant ce que les dispositifs évalués engendrent chez les acteurs. Une telle évaluation, qui mobilise des techniques qualitatives,

n'est pas non plus exempte de biais dès l'instant où les acteurs interrogés (enseignants, parents, acteurs sociaux ...) sont impliqués dans les actions (Piquée, Suchaut, 2002a).

Le premier constat que l'on peut faire quand on examine les modalités d'organisation et de fonctionnement des dispositifs d'accompagnement à la scolarité (mais cela est certainement valable également pour les projets éducatifs), est leur grande diversité qui s'exprime à différents niveaux. Même si la nature des activités réalisées au sein des différents dispositifs est globalement homogène (la grande majorité des dispositifs répartit le temps de séance en un temps d'aide à la réalisation des devoirs, un temps d'activités ludiques, culturelles et/ou socialisantes), c'est le temps accordé à ces différentes activités au sein d'une même séance qui varie fortement d'un dispositif à l'autre. Les modalités concrètes de mise en oeuvre des actions d'accompagnement à la scolarité sont elles aussi hétérogènes : durée et fréquence des séances, nombre d'élèves par intervenant, profil des intervenants (enseignant, animateur, étudiant, retraité..) et statut (bénévole ou salarié), lieu d'implantation du dispositif (au sein de l'école ou hors école). Plusieurs configurations peuvent alors ressortir des diverses organisations observées qui croisent l'ensemble de ces modalités (Piquée, 2001).

La diversité chez les élèves est moins forte car les textes fondateurs de l'accompagnement à la scolarité définissent le public ciblé par les dispositifs sur des critères sociaux, culturels et scolaires. La grande majorité des élèves sont effectivement issus de milieux sociaux modestes et nombre d'entre eux éprouvent des difficultés scolaires d'une intensité variable. L'origine culturelle caractérise également les élèves avec une forte proportion d'enfants d'origine étrangère. Les élèves des dispositifs peuvent également être décrits sous l'angle de leurs modes de fréquentation qui relève, soit d'une décision personnelle de l'élève, soit de la volonté des parents ou des enseignants. La variété est aussi lisible avec l'intensité de la fréquentation des dispositifs en termes de nombre d'heures par années ou sur l'ensemble de la scolarité élémentaire. Au cours d'une année scolaire, l'assiduité aux séances connaît elle-même une forte dispersion et les élèves peuvent bénéficier d'un temps d'accompagnement très variable. L'ensemble de ces informations sur la diversité de fonctionnement des dispositifs constitue un intérêt particulier pour l'évaluation, puisque c'est principalement cette variété qui permet de mettre en évidence des différences de résultats en fonction d'organisations alternatives et d'identifier quels sont les choix éducatifs et pédagogiques les plus pertinents pour les élèves.

La littérature française relative à l'accompagnement à la scolarité se révèle assez pauvre en ce qui concerne l'analyse des effets des dispositifs sur les élèves et certaines études présentent des limites méthodologiques importantes qui nuisent à la robustesse des résultats sur le plan scientifique. Les impressions des acteurs, forcément subjectives, vont dans le sens d'un effet bénéfique de l'accompagnement sur la socialisation dans plusieurs domaines. Les

accompagnateurs soulignent l'amélioration de la confiance en soi, les enseignants mentionnent l'amélioration du rapport à l'école et les enfants constatent un nouveau regard porté par les adultes sur eux (Glasman, Besson, 2004). Quant aux parents, ils relèvent l'engagement et le dévouement des intervenants et saluent l'efficacité en termes d'aide à la réussite (Do Céu Cunha, 1998).

Si l'on se centre uniquement sur les résultats scolaires, c'est-à-dire l'amélioration des acquisitions ; d'un point de vue global, la fréquentation de l'accompagnement scolaire ne se traduit pas par des progrès notables (Glasman, 2001). « Les progrès concernent une minorité d'élèves, sauf dans certains cas bien précis » (Glasman, Besson, 2004, p.119). Mais, au-delà de l'impression d'ensemble, l'examen des résultats produits par chacune de ces études, montre, d'une part que les effets peuvent varier selon certaines caractéristiques des élèves, et d'autre part que les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui sont directement en prise avec le travail scolaire (Glasman, Besson, 2004).

Ce sont précisément ces tendances qui ont été observées dans les études empiriques produites à l'Irédu sur ce thème (Piquée, 2001, 2003 ; Piquée, Suchaut, 2002b) et dont nous allons rappeler brièvement les résultats. Ce sont en effet les rares recherches dans le contexte français qui utilisent une évaluation externe avec une méthodologie quantitative et elles méritent d'être prises en considération. L'objectif de ces travaux, menés à différents niveaux de l'école élémentaire (CP, CE1 et CM1), qui concernent une cinquantaine de dispositifs, est uniquement de mesurer les effets des dispositifs d'accompagnement scolaire sur les progressions des élèves en cours d'année scolaire. Il ne s'agit donc pas d'apprécier globalement ce que l'accompagnement apporte à l'élève au niveau de son rapport à l'école. Les résultats sont produits à l'aide de régressions multivariées qui permettent d'estimer les effets des dispositifs sur les progressions des élèves au cours d'une année scolaire en contrôlant simultanément l'influence d'autres facteurs sociaux et scolaires, notamment le niveau d'acquisition avant l'entrée dans un dispositif.

A caractéristiques scolaires et sociales comparables, l'effet global de l'accompagnement à la scolarité est assez ténu : en moyenne, les élèves ayant fréquenté un dispositif, quelle que soit sa configuration, ne progressent pas différemment des autres élèves comparables (non pris en charge dans les dispositifs). Compte tenu de l'hétérogénéité des fonctionnements des dispositifs et du public accueilli, ce premier résultat est d'une portée limitée. Cet impact global neutre peut masquer des effets opposés, tantôt positifs, tantôt négatifs, selon les caractéristiques des dispositifs et des élèves. C'est pourquoi des analyses différenciées de l'efficacité pédagogique peuvent se révéler d'une grande utilité.

Un des premiers critères qui joue sur l'efficacité des dispositifs est le niveau scolaire des élèves au moment où la prise en charge débute. Il apparaît, au CP et au CM1, que les élèves qui abordent l'année scolaire avec le plus de difficultés (environ un quart des élèves) tirent le plus de profit un avantage de l'accompagnement à la scolarité alors que ce n'est pas le cas pour les autres. Un constat similaire est relevé au niveau d'autres caractéristiques : les élèves d'un milieu social très modeste et les redoublants bénéficient davantage des actions.

Au niveau des modalités d'organisation des dispositifs, il n'est pas aisé de faire ressortir des informations qui permettraient d'identifier le dispositif idéal. On constate déjà des différences selon le niveau scolaire considéré, puisque d'une manière générale, aucune configuration de dispositif particulière n'influence positivement les progressions des élèves les plus jeunes (CE1). Pour les élèves plus âgés (CM1), c'est un accompagnement centré sur une aide scolaire, dispensé à l'intérieur de l'école par des aides éducateurs qui procurent les effets les plus bénéfiques. Quand on s'intéresse à l'influence des modes de fréquentation des dispositifs, les résultats restent variables selon la classe considérée. Au CM1, on remarque des effets positifs, du fait d'être volontaire pour fréquenter un dispositif (par rapport aux élèves qui ont été incités par leurs parents ou leur enseignant), du fait de fréquenter un dispositif depuis deux ans au moins ou encore, du fait de fréquenter un dispositif de façon modérée (moins de 3 heures hebdomadaires apparaît une durée suffisante). Au CE1, les modes de fréquentation n'exercent pas d'influence significative. Là encore, les résultats diffèrent en fonction du niveau de scolarité considéré.

Quelques éléments d'organisation apparaissent cependant propices à tous les élèves, quelle que soit la classe fréquentée. Il s'agit d'éviter une trop forte individualisation de l'aide (entre 8 et 15 élèves par groupe semble être un choix pertinent) et de composer des groupes, autant que cela est possible, de profils hétérogènes tant sur le plan scolaire que social.

Un des éléments d'efficacité sans doute le plus intéressant, par son caractère transversal et généralisable, est l'implication des parents dans les dispositifs, qui ressort de l'étude réalisée au niveau du CP (Piquée, Suchaut, 2002). Les résultats indiquent de façon très nette que les enfants dont les parents participent, même peu fréquemment, aux séances aux cours de l'année, réalisent de meilleures progressions. Cette forte incidence de l'implication des parents dans le dispositif sur le niveau des élèves, valide empiriquement les fondements de la plupart des dispositifs d'accompagnement qui tentent d'améliorer le lien entre l'école et la famille. Plus généralement, il est bien établi à présent que l'implication des familles est un ingrédient nécessaire à la réussite scolaire (Durning, 2006). Cette implication, qui peut prendre plusieurs formes a pour effet une meilleure coopération entre les parents et les enseignants et facilite la prévention des difficultés (Fondation de France, 2005). Au-delà de la relation famille-école, le

rôle du capital social familial est très important pour les carrières scolaires des élèves (Favre, Jaeggi, Osiek, 2004).

Les résultats produits par l'évaluation externe des dispositifs d'accompagnement à la scolarité rejoignent en grande partie les bilans souvent décevants des politiques de lutte contre l'échec scolaire (Suchaut, 2005). Sur le plan strictement pédagogique, les élèves pris en charge dans les dispositifs ne réalisent pas dans l'ensemble des progressions sensiblement différentes d'autres élèves, par ailleurs comparables. Mais cet effet moyen renvoie dans bien des cas des situations plus complexes avec une efficacité variable d'un lieu à un autre (Plassard, Rosolen, Serrandon 1998). Les évaluations sur cet objet doivent donc se poursuivre afin de mieux comprendre les processus mis en œuvre dans les actions et d'être capable d'identifier les organisations les plus propices à la réussite scolaire. La méthodologie mobilisée dans les rares évaluations externes disponibles demande toutefois à être adaptée pour pouvoir rendre compte véritablement des effets des dispositifs sur la population ciblée. Cette réflexion sur l'évaluation ne concerne pas seulement l'accompagnement à la scolarité, mais plus largement l'ensemble des actions conduites dans le cadre des projets de réussite éducative.

Il conviendrait en premier lieu, et en ce qui concerne uniquement la dimension scolaire, de mobiliser une perspective temporelle plus longue que les évaluations classiques pour véritablement apprécier les effets sur la carrière scolaire des élèves. Dans cette perspective, un suivi de cohorte sur l'ensemble de la scolarité élémentaire et secondaire, avec des prises d'informations régulières, pourrait être un outil pertinent. Les objectifs visés dans les projets sont ambitieux et demandent, de fait, plusieurs années pour que leur impact puisse être évalué. Il est également clair que les objectifs associés aux actions dépassent la mesure des seuls acquis scolaires, et qu'une évaluation plus complète des effets est indispensable ; cela nécessite un travail d'objectivation des comportements et des attitudes, notamment sur la dimension du rapport à l'école. Il est aussi nécessaire de mobiliser une méthodologie spécifique qui dépasse la comparaison de populations, de plus en plus difficilement comparables. En effet, les projets de réussite éducative ciblent des populations spécifiques dans des zones bien particulières et le recours habituel aux populations témoins est rendu très délicat.

L'évaluation de l'ensemble des dispositifs d'accompagnement à la scolarité et plus largement de réussite éducative est d'autant plus nécessaire que ces actions sont à présent intégrées à une politique sociale généralisée à l'ensemble du pays. En tout état de cause, l'évaluation doit être perçue comme un instrument de régulation politique ; pour cela, il est nécessaire qu'elle soit prévue dès la programmation des actions et que les acteurs puissent intervenir dans le processus évaluatif (Genelot, Suchaut, 2001). L'évaluation externe demeure un outil pertinent à condition d'adapter sa méthodologie au contexte particulier que constitue cet objet d'étude.

L'enjeu actuel de l'accompagnement scolaire et plus largement des projets de réussite éducative est grand : c'est la question de la prise en charge d'une frange significative de la population qui ne parvient pas à s'intégrer correctement dans le système éducatif qui est posée.

Références bibliographiques

- Durning P. (2006). *Education familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat M., Mingat A. (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. PUF.
- Do Céu Cunha M. (1998). Les parents et l'accompagnement scolaire : Une si grande attente. *Ville-école-intégration Diversité*, n° 114, p. 180–200.
- Favre B. Jaeggi J.M., Osiek F. (2004). *Famille , école et collectivité : La situation des enfants de milieu populaire*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Fondation de France (2005). La coopération parents-enseignants à l'école primaire. In *Les rencontres de la Fondation de France*, Strasbourg - Paris, mai-juin 2004.
- Genelot S., Suchaut B. (2001). *L'évaluation des innovations pédagogiques : quelles modalités de coopération entre les différents acteurs ?* Colloque de l'ADMEE Europe, Aix-en-Provence, 11-13 janvier 2001, 15 p.
- Glasman D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, Paris.
- Glasman D., Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris, 152 p.
- I.G.A.E.N. (2006). *Accompagnement à la scolarité : pour une politique coordonnée, équitable et adossée aux TIC*. Paris : MENESR, mai 2006, 65 p.
- Piquée C., (2001). *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire*. Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, Université de Bourgogne.
- Piquée C. (2003). *Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité*. *Ville-Ecole-Intégration*, N°132, Mars 2003
- Piquée C. et Suchaut B., (2002a). Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe. Le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP. *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, Vol. 35, N°3, pp. 103-107.

Piquée C., Suchaut B. (2002b), *Efficacité pédagogique d'une action d'accompagnement scolaire : l'évaluation du « Coup de pouce de Colombes »*. Rapport pour l'A.P.F.E.E., Mars 2002, 80p.

Plassard J.M., Rosolen A., Serrandon A. (1998). Evaluation d'actions d'accompagnement scolaire en ZEP : un exemple en ZEP à Toulouse, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, N°4, vol. 27, pp. 485-503.

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

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