

TRAVAIL COOPÉRATIF ENTRE ET AVEC LES ÉLÈVES

COMMENT AMÉLIORER L'EFFICACITÉ DES DISPOSITIFS DE SOUTIEN HORS LA CLASSE ?



Sophie ROMERO-PINAZO

Chercheuse en Sciences de l'Éducation à l'Aix-Marseille Université, France

1. Ce que l'on sait des dispositifs de différenciation

Le nombre de dispositifs d'aide aux enfants en difficulté scolaire est en constante augmentation. Cette abondance est évoquée sous la forme d'un millefeuille dans lequel sont recensés 21 dispositifs différents tels que les APC¹, les PPRE les CLAS, les clubs coup de pouce etc. (Félix, Saujat, & Combes, 2010).

Aujourd'hui, il n'existe aucune liste exhaustive de ces diverses actions ; cependant il est possible de les distinguer en fonction de différents indicateurs :

- selon les lieux dans lesquels ces actions se déroulent (dans ou hors d'un établissement scolaire),
- selon le moment (temps scolaire ou hors temps scolaire),
- selon le caractère (gratuit ou pas),
- selon l'institution organisatrice (éducation nationale, associations encadrées ou non par la charte de l'accompagnement éducatif)

L'accompagnement à la scolarité : on trouve un premier texte officialisant des actions associatives aux cotés de l'école en 1981 avec les « études assistées » pour les enfants immigrés scolarisés en élémentaire. Par ce texte, les partenaires associatifs sont reconnus comme pouvant apporter une aide aux enfants ayant des besoins spécifiques notamment pour l'acquisition de la langue française. Les textes officiels se succèdent et en 1992, la charte de l'accompagnement à la scolarité est rédigée. L'Institution, par ce document, reconnaît officiellement la place des partenaires associatifs : « L'École fait tout pour mener à la réussite les jeunes qui lui sont confiés. Pour remplir cette mission dans les milieux difficiles, elle ne peut se permettre de négliger les collaborations et les appuis qui s'offrent à elle. » (Charte, 1992).

¹ APC Activités Pédagogiques Complémentaires, PPRE Programme Personnalisé de réussite éducative, CLAS Contrat Local d'Accompagnement Scolaire

Les trois principales caractéristiques de l'accompagnement à la scolarité sont fondées sur : le **volontariat** des participants, le **développement de la personnalité** et la **coopération active** des différents protagonistes. On peut alors penser qu'un dispositif qui s'intéresse au développement de la personnalité va être amené à différencier ses actions pour répondre aux besoins des enfants.

Parmi la myriade de dispositifs d'accompagnement existant on peut citer : le POIVRE (Plan organisant les interventions de la Ville pour la réussite éducative), les CLAS (Contrat locaux d'accompagnement scolaire), le PRE (Programme de Réussite Educative), les clubs Coup de Pouce.

On pourrait aussi étudier les dispositifs de différenciation selon l'**évaluation** qui en est faite autrement dit leur efficacité ou leur plus-value. Pour ce dernier point, le rapport annuel des Inspections Générales indique que : « Les différents dispositifs passés en revue² présentent des caractéristiques qu'il faut impérativement modifier. Ils ne sont pas pérennes. Ils [les dispositifs] ne sont pas évalués. Aucune étude longitudinale n'est conduite qui permettrait d'évaluer l'incidence des actions menées sur les parcours et la réussite des élèves pris en charge. » (Ambrogi *et al.*, 2015, p. 87). Aujourd'hui il existe peu d'évaluations permettant d'attester de l'efficacité de ces actions. Pour autant lorsqu'un dispositif est réellement évalué son efficacité sur l'amélioration des compétences et connaissances scolaires des enfants est rarement probante.

L'évaluation par observations et questionnaires existe pour deux dispositifs (AEPS³ et école ouverte⁴), mais la population observée ne résulte pas d'un échantillonnage probabiliste c'est-à-dire de la sélection au hasard d'un échantillon ce qui fragilise la validité de l'expérimentation.

L'objectif de cette étude de 2005 est de « comprendre ce que l'accompagnement scolaire peut produire » (Glasman, 2005, p. 236). A l'issue de ce travail, il note que « la question de l'évaluation des effets est des plus délicates qui soient. » (Glasman, 2005, p. 283) et « en termes stricts de résultats scolaires, c'est-à-dire d'amélioration des performances telles qu'elles ont été mesurées, la fréquentation de l'accompagnement scolaire ne se traduit pas par des progrès notables. » (Glasman, 2005, p. 292).

L'évaluation par collecte d'avis et de propositions pour la réalisation d'un rapport en 2008 (Bouysse, Saint-Marc, Richon, & Claus, 2008) qui conclut par : « aucune évaluation précise n'a été conduite en la matière, pas plus que sur la durée du temps passé hors domicile par certains écoliers, qui atteint parfois cinquante heures par semaine. » (Bouysse *et al.*, 2008, pp. 20-21). Ainsi ce sont en général des dispositifs « appréciés mais dont l'efficacité n'est guère évaluée » (Bouysse & al., 2008, p. 20). Les auteurs proposent alors de « procéder, à travers la révision générale des politiques publiques, à l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'accompagnement. » (Bouysse *et al.*, 2008, p. 43).

Il existe **une évaluation de type expérimental** du dispositif Coup de Pouce datée de 2013 (Goux, Gurgand, Maurin, & Bougen, 2013) ; elle est expérimentale car organisée avec deux groupes tests,

² Par exemple : le lieu d'accueil temporaire individualisé (LATI), dispositifs relais etc.

³ AEPS Animations Éducatives Périscolaires pour enfants étrangers et d'origine étrangère

⁴ Ecole ouverte accueille dans les collèges et des lycées des enfants et des jeunes de zones défavorisées qui ne peuvent pas ou peu partir en vacances. Ce dispositif propose durant les congés scolaires, les mercredis et samedis des activités éducatives.

tirés au sort en fonction de strates. On peut lire dans ce rapport : « cette évaluation montre que l'introduction de Coup de Pouce Clé ne permet pas d'améliorer les compétences en lecture des bénéficiaires davantage que les formes de soutien mises en oeuvre par l'Education nationale sur les élèves faibles ciblés par CPC, ni à la fin du CP, ni un an plus tard en fin de CE1. ». Ce rapport est « vigoureusement contesté » par Glasman (revue toutEducatif).

L'association « coup de pouce », **évalue son propre dispositif**⁵ par collecte de tests mais il n'est pas précisé si un échantillonnage probabiliste a été organisé : « il aurait fallu comparer des enfants de même profil de fragilité » (Glasman, 2015). L'une des premières conclusions est que « l'évaluation ne permet pas de repérer des effets cognitifs différentiels du CPC dans la mesure où, à la même performance aux tests de départ, les élèves CPC n'ont pas, à l'arrivée, de meilleurs scores, ni de moins bons scores, que leurs camarades non CPC. » (*Ibid.*). Malgré cette conclusion on peut lire dans le journal « Le Monde » du 15 octobre 2015 que ces clubs ont un « rendement très élevé ». (Borloo, Notat, Olivennes, & De Romanet, 2015). On trouve dans le rapport annuel de l'association Coup de Pouce que 79% des enfants ayant suivi un club en 2015-2016 « sont devenus bons ou moyens lecteurs dès la fin du CP » nous n'avons aucune information sur le type d'évaluation permettant de formuler ce constat.

Ces exemples de travaux montrent la difficulté à évaluer l'impact des dispositifs d'aide scolaire sur la réussite des enfants et la prudence avec laquelle certaines données doivent être accueillies.

2. Les CELEM et les principes de base

L'expérimentation que nous avons menée se déroule dans un dispositif CELEM (Club Élémentaire de Lecture Expression et Mathématiques); elle s'intéresse à la formation des intervenants et aux résultats scolaires des enfants du club.

Le CELEM est un dispositif d'accompagnement à la scolarité. Les CELEM qui accueillent des enfants de 7 ans en difficulté scolaire ont été créés sur le modèle des clubs « Coup de Pouce ». La formation obligatoire des intervenants constitue l'une des spécificités de ces dispositifs (coup de pouce et CELEM).

Traditionnellement cette formation permet aux intervenants de s'approprier le protocole d'actions pré-défini pour le déroulement d'une séance ; le goûter (15 minutes), les devoirs (30 minutes), le jeu collectif (30 minutes), la lecture d'une histoire (15 minutes). Dans cette formation de base il n'y a quasiment aucune liberté pédagogique : les intervenants sont invités à manipuler le matériel imposé, et chaque phase d'une séance type est travaillée avec précision.

⁵ Club Coup de Pouce (CPC)

3. Une hypothèse pour améliorer la formation des CELEM

Notre hypothèse est qu'avec la mise en œuvre en formation d'une initiation à l'autorégulation, l'intervenant non seulement réajusterait sa propre action mais pourrait favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant et son développement cognitif.

L'autorégulation est un processus individuel mais aussi de groupe car l'autorégulation avec le groupe permet une différenciation interactive entre pairs. Lorsque l'institution demande à un adulte en charge d'enfants de mettre en œuvre une différenciation pédagogique cela signifie que l'adulte doit être capable de prendre en compte les différents fonctionnements cognitifs des enfants à travers les interactions du groupe avec l'adulte. Cette hypothèse nécessite une double expérimentation, l'une permettant de la valider ou de l'invalider avec les intervenants et l'autre concernant les enfants du club.

4. Le dispositif expérimental pour tester l'hypothèse

Nous avons élaboré pour les intervenants CELEM deux formations (F1 et F2) : la formation F1 contenant une initiation à l'autorégulation, la formation F2 ne contenant pas de manière volontaire et systématique d'initiation à l'autorégulation.

Les effets attendus sont d'une part une modification différente des représentations que les intervenants se font de leur mission dans les clubs, en fonction de la formation à laquelle ils ont participé et d'autre part une progression différente des résultats scolaires des enfants en fonction de la formation de leur intervenant. Le temps global de formation est identique pour les deux groupes. Pour tester la première partie de l'hypothèse nous avons colligé les cartes associatives rédigées par les intervenants en début et en fin de formation.

Pendant la formation F1, l'intervenant découvre et s'approprie le protocole de fonctionnement du club mais en plus le formateur l'initie à l'autorégulation. Ainsi la spécificité de la formation CELEM organisée pour le groupe expérimental est qu'elle s'écarte de la formation traditionnelle du CELEM (inspirée de la formation des clubs Coup de Pouce) en proposant à l'intervenant de mettre en pratique leurs connaissances et leurs pratiques sur l'autorégulation avec les enfants du club.

Pour cela le formateur met en débat les pratiques d'évaluation puis propose de travailler brièvement sur des notions telles que les critères d'évaluation et les indicateurs. Il amène les intervenants à s'interroger sur le but d'une évaluation. Ensuite chaque intervenant est invité à créer (par écrit), à partir du projet du club⁶, ses propres critères⁷ et ses indicateurs d'évaluation⁸. Ce document est repris lors de chaque module de régulation ; pour être réajusté « les enfants s'entraident entre eux ».

⁶ Verbatim d'un intervenant du groupe F1 : projet : « rendre les enfants autonomes »

⁷ Verbatim d'un intervenant du groupe F1 : critères « l'enfant vient avec plaisir »

Pour tester la deuxième partie de notre hypothèse nous avons fait passer des tests disciplinaires en maîtrise de la langue et en mathématiques aux enfants des clubs (club d'enfants E1 animé par les intervenants F1 et club d'enfants E2 animé par les intervenants F2) en début et en fin d'année. Nous avons ensuite constitué des sous-groupes F'1, F'2, E'1 et E'2, avec les intervenants et les enfants ayant participé à l'expérimentation **non seulement en début d'année** mais aussi en **fin d'année**.

Nous avons pris deux principales précautions : répartition des intervenants selon un appariement et un tirage aléatoire, autrement dit un tirage aléatoire stratifié (TAS) et protocole expérimental en double aveugle (intervenants, enfants et enseignants sont informés d'une recherche mais ignorent tout du dispositif expérimental). Nous avons saisi informatiquement les données recueillies.

Pour les cartes associatives, nous avons effectué une analyse sémantique des mots saisis.

Pour les tests disciplinaires et les grilles de comportement nous avons comparé les moyennes obtenues par les deux groupes E'1 et E'2 en période A puis comparé les moyennes des deux groupes en période B au moyen d'un test statistique.

5. Présentation des principaux résultats

Les catégorisations des représentations sociales ont évolué entre les deux périodes pour les deux groupes, surtout en termes d'ordre et d'importance des catégories. Cependant les intervenants de F'1 semblent privilégier davantage une posture qui encourage **l'évolution de l'enfant** (mots : enfant évolution réussite travail); les intervenants de F'2 accordent plus de poids à une posture institutionnelle (mots : école enfant devoirs jeux)

Les résultats des enfants aux tests disciplinaires en fin d'année (période B) montrent que globalement les moyennes des deux groupes sont meilleures qu'en période A (57,36 de moyenne générale obtenue en période A - 65,54 en période B pour le groupe F'1 et 53,01 de moyenne générale obtenue en période A - 56,47 de moyenne générale obtenue en période B pour le groupe F'2). Cela signifie que globalement les enfants ont progressé en mathématiques et maîtrise de la langue. Les moyennes générales du groupe E'1 (65,54) en période B sont plus élevées de 10 points environ que celles du groupe E'2 (56,47). De plus les moyennes des groupes E'1 et E'2 en période B sont statistiquement différentes.

Les grilles de comportements et d'attitudes ne donnent pas, après traitement, de résultats statistiquement significatifs même si la même tendance que pour les tests disciplinaires se dessine entre E'1 et E'2.

⁸ Verbatim d'un intervenant du groupe F1 indicateurs « pressé de raconter sa journée », « pressé de monter en classe »

Conclusion

- Cette méthodologie pourrait être un des outils possibles à l'évaluation de l'efficacité des multiples dispositifs d'aide à la scolarité afin d'en mesurer l'incidence réelle sur le parcours scolaire des enfants.
- Cette recherche montre de manière expérimentale que l'un des aspects de l'évaluation, en l'occurrence l'autoévaluation au service de **l'autorégulation**, permet, d'améliorer de manière significative les performances des élèves dits en difficulté scolaire.
- Avec l'autorégulation l'adulte organise son action pour permettre à chacun de réajuster sa production ou ses actions en fonction d'un objectif précis et individuel. Ainsi l'autorégulation permet la différenciation, elle est « considérée comme la condition pertinente d'un apprentissage efficace, ce qui suppose une culture de confiance dans la classe » (De Ketele, 2016, p. 23). Ainsi à l'école bienveillante et exigeante on pourrait alors ajouter la notion de confiance. Confiance de l'enseignant envers le fonctionnement du groupe qui par les interactions qui s'y développent favorise l'autorégulation de chacun de ses membres donc son autonomie. Cette confiance en la capacité d'autorégulation des élèves pourra alors être une réponse à la nécessité de développer une différenciation pédagogique pour une meilleure prise en compte des élèves.

Bibliographie

- Ambrogi, P.-R., Rojat, D., Cristofari, Y., Richet, B., Richard, M., & Santamaria, E. (2015). *Rapport annuel 2015 des inspections générales* (IGEN-IGAENR). Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche.
- Borloo, J.-L., Notat, N., Olivennes, D., & De Romanet, A. (2015, octobre 14). Casser l'échec scolaire ? C'est possible, dès demain. *Le Monde*.
- Bouysse, V., Saint-Marc, C., Richon, H.-G., & Claus, P. (2008). *Le travail des élèves en dehors de la classe. Etat des lieux et conditions d'efficacité* (IGEN No. 2008-086). Education nationale.
- De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources et dilemmes. *Education permanente*, (208), 19-32.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2010). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. Présenté à AREF, Université de Genève.
- Glasman, D. (2005). *L'accompagnement scolaire*. Paris: PUF.
- Glasman, D. (2015). *Evaluation des effets cognitifs du coup de pouce clé*. Paris: Coup de pouce.
- Goux, D., Gurgand, M., Maurin, E., & Bougen, A. (2013). *Evaluation d'impact du dispositif Coup de Pouce Clé*.