

ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

Sous le nom d' "accompagnement scolaire", il sera question dans ce chapitre de l'aide apportée *gratuitement, en dehors de l'école*, aux écoliers et aux collégiens, parfois aux lycéens, par un prestataire qui n'est pas membre de la famille ; ce prestataire est souvent membre d'une association dans lequel il (ou elle) exerce cette activité soit en recevant une rétribution financière (modeste), soit à titre de bénévole. Si les parents n'acquittent très généralement aucun coût pour permettre à leurs enfants d'accéder à ce service, il leur est parfois demandé une contribution symbolique, destinée à matérialiser leur engagement à encourager voire à suivre le travail scolaire de leur enfant.

Dire que l'accompagnement scolaire est offert *en dehors de l'école*, ce n'est ni ignorer ni sous-estimer les aides existant au sein de l'école, organisées par elle, à l'initiative des enseignants ou des autorités académiques. Mais, d'une part, il s'agit d'un objet théoriquement et empiriquement distinct, ce ne sont pas les mêmes acteurs qui sont engagés, les modalités de financement ne sont pas celles de l'école, les façons de faire peuvent s'en écarter également ; à ce titre, il mérite une investigation sociologique spécifique, qui a été conduite dans quelques travaux de recherche (Dannequin 1992 ; Glasman et al. 1992 ; Glasman 2001 ; Piquée 2001). D'autre part, le présent rapport au H.C.é.é. n'englobe que "le travail des élèves en dehors de l'école", et l'introduction a tenté de souligner ce que cet angle de vue pouvait avoir de pertinent. On se limitera donc ici à évoquer ce qui est proposé par d'autres instances que l'école elle-même, même si les séances peuvent parfois se dérouler dans ses murs.

L'expression "accompagnement scolaire" recouvre donc, concrètement, une grande diversité de propositions faites aux parents et aux élèves. Elles *ont en commun à la fois leur caractère gratuit*, et leur branchement sur la *préoccupation de la réussite scolaire*. Les noms sont multiples : "accompagnement scolaire", et plus récemment "accompagnement de la scolarité" sont devenus les termes génériques les plus employés, mais la diversité des appellations des dispositifs mis en place est foisonnante : "aide aux devoirs", "soutien scolaire", "permanence devoirs", "un pour un", "mamies-lecture", "coup de pouce", etc. (Dannequin, 1992 ; Glasman, 2001). Le mot "soutien", bien qu'employé par les acteurs directement en contact avec les enfants et les adolescents, est récusé dans ce contexte par les enseignants et les responsables de l'institution scolaire, car il doit être, à leurs yeux, réservé à une action spécifique, prévue par les textes ministériels, menée auprès d'élèves en difficulté

par des professionnels, c'est-à-dire des enseignants spécialement formés pour cela (Glasman, 2001).

Ces dispositifs, qui se sont développés sur une base locale et volontaire depuis au moins les années 1970, ont connu une sorte de reconnaissance officielle avec le lancement, dès 1981, sous l'égide de plusieurs ministères, des Animations Educatives Péri-Scolaires (AEPS). Au cours de la décennie 1980, celles-ci se sont étendues des classes de CE2 et CM1, base de départ initiale, à la fois vers les "petites classes" de CE1, CP, et même Grande section de Maternelle, et vers les "grandes classes" de CM2, puis de 6ème et 5ème au fur et à mesure que les élèves sont parvenus au collège. On voit ensuite la création des "Réseaux solidarité école" pour aider les élèves de 4ème et 3ème. A partir du début de la décennie 1990, un dispositif d'accueil pendant les vacances, appelé "Ecole ouverte", propose à la fois des activités ludiques et du travail scolaire ; créé dans un premier temps pour la période d'été, il concerne peu à peu toutes les périodes de "petites vacances" (Toussaint, Noël, Hiver, Pâques). Parallèlement à ces dispositifs portés et soutenus par les pouvoirs publics nationaux ou locaux, d'autres dispositifs voient le jour, à l'initiative d'associations à implantation nationale ou d'associations de quartier, de groupes de citoyens, voire à la suite d'initiatives individuelles.

Ce foisonnement fait que depuis le milieu des années 1990 et jusqu'à aujourd'hui l'accompagnement scolaire concerne une période très longue de la scolarité (on y reçoit des élèves de la Maternelle à la 3ème, voire au delà) et la quasi totalité de l'année (périodes de classe et périodes de vacances). Autre conséquence : aujourd'hui, il n'est pas un quartier populaire, il n'est surtout pas une ZEP ou un REP qui ne compte sur son territoire un ou plusieurs dispositifs pour recevoir les écoliers et les collégiens (Glasman, 2001). Tous n'y viennent pas, tous n'y restent pas des années, tous ne saisissent pas la diversité des offres, mais celles-ci présentent un large éventail et rassemblent un important public, comme on le verra plus bas.

On ne dispose pas de documentation sur d'autres pays. Pourtant, des dispositifs d'aide gratuite existent ailleurs. C'est le cas à Singapour, ou en Malaisie (Bray, 1999). Il est possible qu'une partie des jukus japonais, considérés comme jukus de rattrapage plus que de préparation aux concours (Lévi-Alvarès, 1994) soient en fait des structures ouvertes gratuitement aux élèves, mais nous n'en avons pas confirmation. En Algérie aussi, on trouve, à côté d'entreprises commerciales, des dispositifs associatifs accueillant gracieusement les élèves de milieux populaires.

OBJECTIFS, FORMES ET CONTENU

Les objectifs poursuivis

Les dispositifs d'accompagnement scolaire fondent leur action sur le constat d'alourdissement de l'enjeu de la scolarité, pour toutes les catégories sociales. Le temps n'est plus en effet où les catégories populaires nourrissaient des ambitions scolaires extrêmement limitées. Même si celles-ci demeurent moins élevées que les ambitions des classes moyennes, elles se sont accrues et les parents de milieux populaires savent fort bien le poids de l'école dans l'insertion sociale et professionnelle ; ils savent aussi, au moins intuitivement, que c'est l'école qui, de plus en plus, y compris dans les milieux populaires, dit à chacun et à chacune son identité sociale, celle-ci ne lui est plus tout simplement transmise par son milieu de naissance, comme cela se faisait naguère.

Les organisateurs des dispositifs d'accompagnement scolaire se proposent donc d'offrir aux élèves de condition modeste, issus de familles peu dotées des capitaux culturels permettant la réussite scolaire, les moyens de leur réussite à l'école. Pour cela, ils prévoient, on va le voir, des *activités plus ou moins directement branchées sur le travail scolaire*. Ils proposent toujours aussi, à travers ces activités, toute une accoutumance aux codes de l'école, voire une *intégration des attentes* de l'école, qui peut aller jusqu'à un travail explicite de "*socialisation*" si les enfants ou les adolescents sont jugés hors d'état, vu leur agitation incoercible ou leur incapacité à "tenir en place", de suivre avec profit les apprentissages de l'école.

Si la très grande majorité des dispositifs prennent en compte la demande scolaire, c'est-à-dire l'attente des enfants et de leurs parents que soit offert un appui au travail pour l'école, la plupart d'entre eux n'entendent pas s'y cantonner. C'est la raison pour laquelle sont proposées des activités qui s'émancipent de la contrainte scolaire, même si elles n'y échappent pas totalement, ni dans leur forme ni dans les attendus de leur mise en place servis tant aux parents qu'aux "partenaires" scolaires. Il existe dans l'accompagnement scolaire une filiation revendiquée et recherchée avec l'éducation populaire et la tradition de prise en charge de l'enfance et de l'adolescence qu'ont effectuée, pendant des décennies, les différents mouvements d'éducation populaire (Glasman, 2001). Apprendre "autrement qu'à l'école", apprendre "autre chose que ce que l'on apprend à l'école", entrer avec l'animateur dans d'"autres relations qu'avec un enseignant", sont des constantes du discours des animateurs et des responsables associatifs.

Les modes de prise en charge

Chaque semaine, un écolier ou un collégien peut bénéficier d'une séance, parfois deux, d'accompagnement scolaire, pendant une durée d'une heure et demie ; la durée des séances peut être un peu plus longue quand elles ont lieu le Mercredi, mais ce n'est pas systématique.

La façon dont les enfants et adolescents sont pris en charge diffère très amplement, d'un dispositif à l'autre. Les situations locales, les relations nouées entre l'école et ses "partenaires" locaux (associations, municipalités, équipements de quartier), les caractéristiques du public, se conjuguent pour donner sa forme à la prise en charge. Schématiquement, cependant, voici ce qu'il en est. Une distinction essentielle est à faire entre les prises en charge en groupe et les prises en charge individuelles.

Les groupes, de 10 à 15 élèves, parfois moins, sont accueillis dans des locaux collectifs municipaux, associatifs, etc. Il arrive que ce soit dans l'école elle-même que se déroulent les séances, mais elles ne sont pas animées par des enseignants, et l'école ne fait là qu'ouvrir ses portes à une association "partenaire". Les AEPS, les CLAS, les Aides aux Devoirs, les Permanences Devoirs, etc. fonctionnent très généralement sur ce mode collectif. Il ne s'agit pas, en général, de groupes homogènes : les élèves ne sont pas forcément dans la même classe dans le même établissement, ils peuvent venir d'écoles différentes sans en être à la même étape du cursus (certains sont en CM1 , d'autres en CM2 ou en 6ème) ; il ne s'agit pas non plus de groupes homogènes par niveaux de compétences (des groupes de "bons" élèves, des groupes de "moyens" et des groupes "en difficulté").

Une exception concerne les "Clubs coup de pouce en lecture écriture". Il s'agit d'un dispositif accueillant les élèves de Cours Préparatoire, et uniquement eux, par groupes de 5, dans les locaux scolaires à la fin de la journée de classe. Ils peuvent être animés par des enseignants, même s'ils ne sont pas organisés directement par l'institution scolaire elle-même.

Par ailleurs, il existe des prises en charge *individuelles*, qui se déroulent en ce cas au domicile de l'élève suivi. Un adulte se rend au domicile, et là il vient en aide à un élève, (écolier, collégien ...ou lycéen), auquel se joignent parfois un ou deux camarades, voisins, de la même classe. L'Association de la Fondation des Etudiants pour la Ville (AFEV) agit selon cette modalité, c'est aussi le cas d'un dispositif appelé "Un pour un" en Avignon ; le Secours Catholique, ainsi que le Secours Populaire, interviennent essentiellement sur ce mode là, sans exclure la mise en place de groupes. L'AFEV revendique 9.000 élèves suivis en 2004 (AFEV, 2004), et si l'on y ajoute environ un millier pour le Secours Catholique et autant pour le Secours Populaire, ce sont plus de 10.000 élèves qui bénéficient gratuitement de la sorte d'un suivi à domicile, d'une sorte de cours particulier. Il n'y a guère en effet de différence entre ce

soutien et celui apporté par les entreprises spécialisées dans le cours à domicile dont il est question dans le chapitre consacré aux cours particuliers.

Le contenu

Ce que l'on fait dans une séance d'accompagnement scolaire est soumis à de grandes variations. Mais, là encore, fondamentalement, on peut distinguer deux grandes activités.

D'une part, un temps est consacré à *la réalisation des "devoirs"* donnés par les enseignants. Chacun sort ses devoirs, qui ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux du voisin, puisque les groupes ne sont pas homogènes : les élèves ne sont pas dans la même classe du même collège ou de la même école, ils ne sont pas non plus à la même étape du parcours, les uns sont en 6ème, les autres en 5ème, et le niveau de maîtrise des connaissances scolaires est également très divers. En général, les organisateurs cherchent à recevoir dans une séance des élèves d'âge ou de classe proche, par exemple les CP-CE1 un jour, les CE2 et CM1-CM2 un autre jour, les 6ème et 5ème un troisième jour. L'animateur ou l'animatrice est donc affronté(e) à une multiplicité de travaux, qu'il n'a pas bien entendu à faire lui-même, mais qui renvoient à des attentes différentes des maîtres, à des "contrats didactiques" explicites et implicites multiples, et cela constitue une difficulté importante dans la conduite des séances (Dannequin, 1992 ; Glasman, 2001). Deux animateurs ne sont donc pas de trop.

Le dispositif "Coup de Pouce" est spécifique. Recevant, on l'a dit, des élèves de CP, il vise uniquement à fournir, à ces élèves jugés "fragiles" en lecture, c'est-à-dire ne disposant pas à domicile, comme les enfants des classes moyennes, des appuis et de l'environnement propices à l'entrée en lecture (Chauveau, 1997). Ce chercheur part d'un constat qui a été quantifié par un chercheur américain : ce dernier a montré que les enfants de familles à revenu moyen débutent l'école primaire avec une expérience préalable de 1000 à 1700 heures de lecture dyadique avec un adulte ; ceux de familles à faibles revenus n'auraient, eux, qu'une expérience moyenne d'environ 25 heures (Adams, 1990). Ce n'est vraisemblablement pas tant le texte du livre lu, mais la relation tissée entre l'adulte et l'enfant à cette occasion, qui lui fait comprendre ce que c'est que lire, sans lui apprendre pour autant à lire. Le dispositif "Coup de pouce" accueille cinq enfants qui entrent dans l'apprentissage de la lecture en classe ; il ne reprend pas cet apprentissage, mais il leur propose des activités diverses autour de la lecture, leur permettant de s'approprier ce qu'ils ont appris avec leur maître, et les séances se terminent par la lecture, par l'adulte, d'une "belle histoire" destinée à amplifier l'appétence pour les découvertes qu'autorise l'écrit.

L'insistance mise sur les devoirs ne doit pas étonner, si l'on garde en mémoire deux réalités pesantes. D'une part, on l'a vu dans le chapitre qui leur est consacré, les devoirs occupent une place importante dans le temps des élèves une fois qu'ils ont quitté l'école ; même à l'école primaire, ceux-ci accaparent une portion du temps libre. D'autre part, si devoirs il y a, il est nécessaire de disposer d'un lieu, et si possible d'un cadre pour les faire.

Or, il n'est pas toujours possible de faire ses devoirs en étude surveillée, et surtout de les terminer dans ce cadre. Au cours de la décennie 1980, bien des ZEP ont été le théâtre de nombreux tiraillements quand les organisateurs de l'accompagnement scolaire plaçaient leurs séances sur les mêmes plages horaires que les études surveillées existant dans l'école, en les dénommant, de surcroît, "soutien scolaire" (Payet, 1990 ; Glasman et al. 1992). Les situations locales se sont apaisées, pacifiées, mais c'est parfois par restriction pure et simple des études surveillées dans les écoles. Un ensemble de raisons a pu conduire, très "rationnellement", à la réduction voire à l'extinction de ce dispositif interne à l'école, financé par les municipalités (dans la ville de Saint-Etienne, c'est depuis 1882 que les études surveillées existent, elles ont été généralisées au moment du Front Populaire) : les études sont parfois peu fréquentées par les élèves, la journée de ces derniers est déjà longue, etc... L'enquête montre toutefois que, d'une part, l'étude est souvent réduite à un temps relativement court (30 à 40 minutes) qui ne permet pas vraiment d'achever son travail ; d'autre part, que les élèves, invités à travailler en autonomie, n'y trouvent pas toujours l'aide espérée ; enfin, que certaines municipalités ont supprimé cette étude ou ont décidé de proposer, dans ce laps de temps, des activités culturelles et sportives plutôt que la réalisation des devoirs (Glasman et Luneau, 1998). Il est possible que les conditions même de fonctionnement des études surveillées, associées au fait qu'elles se déroulent dans les locaux scolaires et donc pour certains élèves à distance du quartier de résidence, aient contribué à leur relative désaffection ; mais on a pu constater qu'une partie des élèves, au sortir de l'étude, file vers le dispositif d'accompagnement scolaire pour y faire ou finir ses devoirs.

L'autre partie de la séance d'accompagnement scolaire, placée après celle qui vient d'être présentée, est consacrée à des activités très variées d'expression (théâtre, écriture de poèmes), de découverte (de l'histoire du quartier, de métiers), donnant lieu à réalisation de spectacles (pour les parents en fin d'année) ou de panneaux d'exposition, ou de petit livre, etc ; il peut s'agir aussi de jeux de société, de jeu d'échecs.... L'énoncé de ces activités serait trop long ici, elles ont en commun d'être censées ouvrir l'esprit des élèves, attiser leur curiosité, les enrichir intellectuellement, elles ont pour fonction de doter les élèves présents des pré-requis à la scolarité que d'autres élèves, issus de milieux plus favorisés, trouvent en abondance dans leur cadre de vie familial (Glasman et al, 1992). Elles ont pour but de leur permettre d'entrer mieux dans les apprentissages scolaires et d'en percevoir mieux le sens.

Selon les dispositifs, le partage du temps entre les deux types d'activités est très différent. D'une part, il en est dans lesquels on ne fait que les devoirs, à l'exclusion de toute autre activité ; ou bien on ne fait que du travail très directement indexé sur les apprentissages scolaires, sans le "détour" opéré par les activités culturelles qui viennent d'être évoquées. Dans d'autres, le temps est en principe divisé équitablement : d'abord les devoirs, puis les autres activités. Mais la demande des enfants et adolescents présents est très souvent qu'on prenne tout le temps nécessaire pour faire les devoirs, ils mettent éventuellement en œuvre des stratégies et des ruses pour transformer l'accompagnement scolaire en aide aux devoirs pure et simple, en réduisant à la portion congrue les autres activités ; ils peuvent, pour ce faire, s'adosser à l'attente première de leurs parents, évoquée dans un autre paragraphe (Glasman et al, 1992 ; Glasman, 2001). Le poids accordé aux devoirs est également repéré par C. Piquée : près des deux tiers des 49 dispositifs qu'elle a enquêtés consacrent plus de 70% du temps des séances aux devoirs, et la quasi totalité plus de 60% du temps (Piquée, 2001 et 2003).

Deux remarques :

Les séances individuelles n'excluent pas systématiquement ce découpage du temps : les devoirs d'abord, d'autres activités ensuite. En effet, certains intervenants constatent que, pour tel ou tel élève, ce n'est pas tant les devoirs qui font problème, c'est de comprendre le sens de ce que l'on fait à l'école. Ils jugent donc qu'il est pertinent, à l'instar de ce qui se passe dans les séances collectives, de passer du temps à d'autres choses que les devoirs.

La priorité qu'ils donnent aux devoirs conduit les élèves, une fois ceux-ci faits, à s'impliquer moins fortement dans les autres activités proposées. Surtout, ce qui nous intéresse ici est le souci des élèves de ne pas déborder au-delà des demandes des enseignants. Pas question, pour eux, de mettre à profit le temps éventuellement disponible, une fois les devoirs terminés, pour réviser des leçons antérieures, revoir des bases mal maîtrisées, faire des exercices "gratuits", c'est-à-dire de s'adonner à des tâches qui n'auraient pas été explicitement prescrites par les maîtres. Des animateurs qui s'y risquent se voient opposer une résistance active ou passive par les élèves présents, qui, plus que réticents, n'y tiennent en général pas du tout (Glasman, 2001). En sorte que, sur ce point, la distinction est nette entre le contenu de l'accompagnement scolaire et ce qui s'observe dans les cours particuliers. Il est possible, toutefois, que ce temps de révision ou, d'exercice, soit plus facilement concédé par l'élève en séance individuelle qu'en séance collective ; mais on manque encore plus de connaissances précises et plus encore d'observations sur le contenu des séances individuelles que sur celui des séances collectives.

LES RAISONS DE FREQUENTER L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

Les *élèves* reçus dans les dispositifs d'accompagnement scolaire ne sont pas tous, loin de là, des élèves en difficulté scolaire. Une partie d'entre eux sont des bons élèves, réguliers, attentifs, intéressés, et ils viennent là s'assurer des moyens de leur régularité. A la différence de l'espace familial, où certains disposent de peu de place et de calme et ne peuvent guère compter sur l'appui technique d'un adulte (même si leurs parents les encouragent à faire leur travail), l'accompagnement scolaire leur offre *un cadre*, qui rend le travail scolaire plus sereinement réalisable (Glasman, 2001). De plus, ils savent pouvoir bénéficier, au besoin, de conseils et d'explications pour faire leurs devoirs. Un certain nombre sont là, et ne demandent rien de toute la séance de devoirs aux animateurs qui sont pourtant disponibles : leur présence suffit, en cas de nécessité ils seront sollicités.

Il y a aussi des élèves plus moyens, qui sont ici à la recherche et d'encouragements à "s'y mettre", et d'un accompagnement rapproché. Le soutien de l'animateur leur est précieux, et ils parviennent ainsi à faire leur travail.

On trouve aussi des élèves plus en difficulté. En principe, c'est-à-dire selon tous les textes qui définissent ce qu'est l'accompagnement scolaire et en délimitent le public visé, ils ne devraient pas être là, dans la mesure où leurs difficultés relèvent non d'un "accompagnement" mais d'un véritable "soutien" revenant aux professionnels, compétents pour les aider à y faire face. Certes, il n'est pas absurde qu'ils viennent là faire les devoirs auxquels, comme leurs camarades, ils sont soumis. Mais pour cette partie des élèves c'est temps perdu s'ils n'ont pas d'abord été, à l'école, pris en mains par quelqu'un qui pouvait les aider à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages. Pourtant, ils sont là, parfois l'école s'est délestée sur les animateurs de l'accompagnement scolaire de la charge effectivement lourde de ce type d'élève. Ils réclament l'aide des animateurs, encore et encore, éventuellement de manière presque compulsive, s'inquiétant si la personne qui les suit s'éloigne ou semble les délaisser pour s'occuper d'un autre.

Si des *parents* envoient leurs enfants à l'accompagnement scolaire, c'est très généralement parce qu'ils sont convaincus que cela va apporter à ceux-ci une aide qu'eux-mêmes ne se sentent pas en mesure de fournir. La plupart d'entre eux sont très soucieux de leur réussite scolaire, mais porteurs de peu de capital culturel scolairement rentable, ils sont éloignés de la culture de l'école, peu au fait des attentes exactes de l'école et encore moins de ses façons de faire, ils se sentent dépassés soit par le niveau atteint par leurs enfants soit par les nouvelles stratégies d'apprentissage privilégiées par les enseignants (Da Ceu Cunha, 1998; Thin, 1998). En conséquence, certains demandent explicitement cet appui (eux parlent

volontiers de "soutien"), d'autres répondent favorablement aux offres qui leur sont faites par les associations locales, par les équipements de quartier, etc. (Dannequin, 1992 ; Glasman et al, 1992). Il arrive aussi que des parents se soient laissé convaincre par un enseignant ou que, voulant faire la preuve de leur bonne volonté, ils suivent le conseil donné avec insistance.

Ce qu'ils en attendent est sans ambiguïté. Pour eux, la chose importante, c'est qu'on y aide leurs enfants à réaliser le travail pour l'école, à "faire les devoirs". C'est en veillant à cela qu'ils peuvent, en tant que parents de milieux populaires, jouer un rôle dans la scolarité de leurs enfants, c'est en étant vigilants sur ce point qu'ils pourront les conduire vers la réussite (Glasman, 2001). Comme, par ailleurs, ils évoquent eux aussi les conflits que font naître, au sein de l'espace domestique, les devoirs à faire pour l'école (voir chapitre sur les devoirs et chapitre sur les cours particuliers), ils apprécient de trouver, à proximité, une structure pouvant leur épargner cette confrontation (Glasman, 2001).

Ceci a pour conséquence que les activités proposées dans le cadre des séances d'accompagnement scolaire sont inégalement valorisées par les parents. De manière générale, ils insistent sur le temps des devoirs ; le second temps, consacré comme on l'a vu plus haut, à des activités culturelles non scolaires, est davantage perçu comme essentiellement ludique, et donc facultatif, sorte de récompense accordée aux enfants qui ont accompli leur tâche. Ces activités, qui représentent une sorte de "détour" d'apprentissage, puisqu'il ne s'agit pas d'apprendre là une discipline scolaire mais d'intégrer des dispositions (la "curiosité", l' "ouverture d'esprit") ou d'acquérir des outils informels (la "logique", le "vocabulaire", etc.), sont peu perçues par les parents de milieux culturellement éloignés de l'école comme des moyens d'apprentissage utiles à l'école. Il s'agit là d'un constat assez classique : quand l'école elle-même met en place des activités non canoniques (sorties au théâtre, "classes vertes", etc.) il n'est pas rare que certains parents, moins au fait des procédures d'apprentissage, y voient surtout un moment de détente et par exemple, au pied du car qui embarque les élèves pour les véhiculer jusqu'au lieu où doit se dérouler la "classe verte", souhaitent aux enseignants de "bonnes vacances". Dans l'accompagnement scolaire, le temps consacré à autre chose que les devoirs est donc plutôt une concession des parents à leurs enfants, aux organisateurs (qui y tiennent), voire à eux-mêmes dans la mesure où les enfants y sont pris en mains, sont en sécurité, ne sont pas abandonnés aux tentations de la rue, etc. (Glasman, 2001). Mais c'est à l'aune du travail scolaire que l'on y accomplit que les parents jugent le dispositif d'accompagnement scolaire : y travaille-t-on sérieusement, y fait-on les devoirs, les devoirs sont-ils terminés en sortant, etc. ? Il arrive que des parents retirent leur enfant du dispositif, parce qu'à leurs yeux celui-ci ne permet pas de faire correctement le travail demandé par l'école. Au cours des enquêtes, plusieurs ont exprimé leur préférence pour une aide individualisée, à domicile, plutôt que dans les locaux associatifs, et certains ont déclaré que seule la modicité de leurs moyens financiers leur interdit de faire donner à leur enfant des cours particuliers (Glasman, 2001).

LE PUBLIC DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE : QUI ET COMBIEN ?

Qui est visé par l'accompagnement scolaire ? Si aucune restriction n'est apportée à la fréquentation, les dispositifs s'adressent en fait aux écoliers et collégiens *issus des milieux populaires*, résidant dans les quartiers populaires des villes grandes ou petites, ainsi que dans certaines zones rurales ; c'est en effet là que ces dispositifs sont le plus nombreux. Ceux-ci reçoivent des élèves essentiellement d'origine populaire, fils et filles d'ouvriers, d'employés, de personnel de service ; les enfants de parents en situation de précarité sociale (chômage, RMI) n'y sont pas rares. Les élèves issus des classes moyennes, voire des franges supérieures de la catégorie ouvrière, y sont en revanche peu présents, leurs parents préférant, quitte à fournir une aide extérieure à la famille, les faire bénéficier de cours particuliers payants, qu'ils ont les moyens de s'offrir (voir chapitre consacré à cette question). On trouve dans l'accompagnement scolaire, dans une proportion variable selon les territoires, mais presque toujours importante, des enfants issus des immigrations récentes en provenance des trois pays du Maghreb, des pays d'Afrique sub-saharienne, de Turquie, parfois d'Europe de l'Est. Leur part respective dépend des zones d'implantation, comme en dépend aussi la part d'élèves issus de familles des "gens du voyage".

Combien d'élèves sont concernés par l'accompagnement scolaire ? A cette question, il n'est pas aisé de répondre, pour plusieurs raisons. La diversité des situations et des appellations locales des dispositifs ne facilite ni l'enquête directe auprès des écoliers, ni l'enquête auprès des parents, car à leurs yeux il peut être malaisé de distinguer ce qui relève d'organismes extérieurs à l'école mais travaillant "en partenariat" avec elle et ce qui est mis en place par l'école. C'est donc auprès des responsables des associations qu'il est nécessaire de se renseigner, mais les renseignements fournis sont sujets à caution : on ne sait pas toujours si les effectifs déclarés sont ceux des élèves inscrits ou des élèves venant régulièrement ; de plus, les effectifs déclarés sont lourds d'enjeux en termes de subventions reçues des pouvoirs publics (Glasman et al, 1992). Par ailleurs, on n'est jamais totalement sûr d'avoir fait le tour de toutes les associations, d'avoir repéré l'ensemble des initiatives, de ne pas avoir compté un dispositif disparu ou d'avoir tenu compte de la naissance récente de nouveaux dispositifs.

Aussi, on est presque condamné, pour se faire une idée de l'ampleur du phénomène, à procéder à des *estimations raisonnées*. C'est ainsi qu'une estimation, *prudente*, réalisée en 2000, aboutit à une fourchette vraisemblable de 120.000 à 150.000 enfants et adolescents sur l'ensemble du territoire national. Si la fourchette est incertaine, c'est plutôt par défaut, et il ne

serait pas étonnant que le chiffre se situe vers le haut de la fourchette ou même lui soit supérieur (Glasman, 2001).

Bien sûr, ce public n'est pas réparti uniformément sur le territoire national, pas plus qu'il ne l'est sur un territoire urbain quelconque. En 1990, on décompte environ 1000 élèves fréquentant l'accompagnement scolaire à Saint-Etienne (Loire) (Glasman, 1992) ; en 1999, on repère 320 élèves à Saint-Priest (Rhône) (Glasman et Luneau, 1999), et 660 à Montreuil sous Bois (Bonnéry, 2000). Il faut chaque fois, bien sûr, rapporter ces chiffres non à la classe d'âge dans la population de la ville mais à celle des quartiers populaires et aux effectifs des établissements scolaires en ZEP, puisque c'est là que l'offre est la plus nombreuse et les dispositifs les plus abondants. Dans la ZEP de Cherbourg-Octeville, (Calvados), en 1999, on compte 250 écoliers et 80 collégiens à l'accompagnement scolaire, soit 330 élèves, pour une ZEP qui en compte 3000, ce qui représente 11% des élèves ; en 1997, dans une ZEP de Grenoble accueillant 800 élèves, 112 fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire, soit 14% (Glasman et Luneau, 1997). Si l'on se risquait à imaginer une proportion comparable (entre 10 et 15% des élèves) dans toutes les ZEP (au nombre d'environ 700 en France et DOM), sachant qu'il y a en 1999-2000, 477.000 collégiens et 863.000 écoliers en ZEP, soit 1.340.000 élèves (hors lycées), on trouverait entre 134.000 et 200.000 élèves en accompagnement scolaire. (Les effectifs des lycées de ZEP n'ont pas été inclus, les lycéens étant moins fortement concernés par l'accompagnement scolaire, même s'ils n'en sont pas absents). On est dans un ordre de grandeur compatible avec le chiffre avancé plus haut, mais il ne faut pas se cacher que ce chiffre reste très grossier, pour plusieurs raisons : un, rien ne dit que la proportion retenue pour cette estimation corresponde à une réalité moyenne, la proportion réelle dépendant beaucoup des contextes locaux, des mobilisations associatives et des politiques municipales en la matière ; deux, pour les mêmes raisons, le chiffre est fluctuant, car les mobilisations évoluent d'une année sur l'autre ; trois, même si c'est dans les ZEP que les mobilisations sont les plus notables, il n'y a pas que les élèves en ZEP qui soient suivis en accompagnement scolaire, et donc le chiffre risque d'être un peu sous-estimé ; quatre, sont vraisemblablement oubliés dans un tel décompte une part au moins de ceux qui bénéficient d'un soutien à domicile et non dans des locaux publics ou associatifs (mais ils sont également absents des enquêtes faites à Cherbourg et Grenoble).

Ce que l'on sait encore moins, c'est la part d'élèves qui, à un moment ou à un autre de leur scolarité, ont bénéficié d'un accompagnement, par l'un ou l'autre des dispositifs existant sur leur territoire de résidence. On sait, par les enquêtes, qu'une partie des élèves sont assidus, d'une année sur l'autre, une autre partie se contente de cet appui pendant un an ou deux, et n'y revient plus, ou y revient beaucoup plus tard. Enfin, tous les élèves inscrits à la rentrée ne sont pas assidus tout au long de l'année. Aucune estimation n'a, à notre connaissance, été tentée.

LE FINANCEMENT

Quelques idées des budgets

Offert gratuitement aux élèves, l'accompagnement scolaire coûte cependant de l'argent. Il faut payer les locaux (et l'entretien, le chauffage...) quand ceux-ci ne sont pas mis gracieusement à la disposition des organisateurs par la Mairie, l'Office HLM, le Centre Social, etc... Il est nécessaire d'acquérir peu ou prou de matériel pédagogique : manuels, dictionnaires, encyclopédies, tableaux de papier, etc. Il reste aussi à payer la rémunération des animateurs, qui, selon les situations locales, reçoivent, pour chaque heure, 8 , 10, 12 euros nets.

A titre indicatif, en 1996-97, un "cycle AEPS", recevant une quinzaine d'enfants pendant une heure et demie à deux heures par semaine, était subventionné par des organismes publics à hauteur de 18.000 Francs pour l'année, soit 2700 euros aujourd'hui.

En supposant que l'année d'accompagnement scolaire dure environ 24 semaines (puisque ça ne commence guère avant la mi-October, et ça se termine, au plus tard début Juin, et l'AEPS n'a pas lieu pendant les vacances), quel est le coût prévu et financé par élève ?

Faisons le calcul : 24 semaines, séances d'une heure et demie, soit 36 heures en tout. Soit, pour une heure, $2700 \text{ euros} / 36 = 75 \text{ euros}$, à diviser par 15 élèves, soit 5 euros par élève et par heure.

Le prix de revient réel par élève est vraisemblablement un peu plus élevé que celui qui est ainsi calculé, puisque les 15 élèves prévus ne sont pas nécessairement tous là à chaque séance, et il est possible que l'on soit ici ou là en dessous du volume de 24 semaines, plutôt à 22 ou 23 semaines. Mais, même avec cette réserve, qui pourrait faire monter le coût effectif jusqu'à 6 euros par élève, on peut souligner la modicité du coût (qui pourrait d'ailleurs être pour quelque chose dans l'irrégularité de la présence des élèves, si l'on faisait un lien avec la qualification des intervenants recrutés, par exemple). A titre strictement indicatif, une heure de "colle" pour trois élèves dans une classe préparatoire aux grandes écoles coûtait au budget de l'Etat entre 200 et 300 francs plus les charges sociales, soit entre 30 et 45 euros, soit 10 à 15 euros par élève.

Les fonds sont accordés par diverses instances publiques. Le FAS (FASTIF puis FASILD), en 1996-97, a versé 45 millions de Francs pour les AEPS (41.000 enfants accueillis), 7,5 millions pour le Réseau Solidarité Ecole (7.000 collégiens), et 3,5 millions pour l'Ecole Ouverte (24.000 enfants) ; soit, en tout, 56 millions de Francs, équivalant

aujourd'hui à 8.400.000 euros (Glasman, 2001). Au passage, remarquons que la somme versée par le FAS pour les AEPS vérifie l'évaluation ci-dessus de 5 euros par élève et par heure (45.000.000 F divisé par 41.000 élèves et par 36 heures = 30 francs, soit environ 5 euros). Si le FAS a été un financeur essentiel de l'accompagnement scolaire jusqu'à ces dernières années, il semble avoir commencé récemment à se désinvestir quelque peu.

La Caisse des Dépôts et Consignations, et surtout la Caisse Nationale d'Allocation Familiales, avec des variations selon les départements, sont des financeurs importants des dispositifs d'accompagnement scolaire.

Les municipalités, parfois des mutuelles, contribuent à financer les associations. D'après une enquête de l'ANDEV auprès des maires : 28% des maires déclarent qu'ils vont créer ou développer de manière importante leur implication dans le "soutien scolaire", 61% qu'ils vont le maintenir ou le développer un peu, et seulement 9% que le soutien scolaire n'existe pas chez eux et qu'ils ne vont pas l'implanter ; c'est dire l'engagement des municipalités dans ce domaine ; celui-ci, un peu plus fort dans les communes de gauche que dans celles de droite (ANDEV, 2001), est à la fois affaire de choix politique et de composition plus ou moins populaire de la population de la ville.

On l'a dit, parmi les animateurs et animatrices, certain(e)s sont bénévoles, certain(e)s sont salarié(e)s. Les bénévoles ne sont pas seulement des retraité(e)s ou des mères de famille ayant fini d'élever leurs propres enfants, on trouve aussi parmi eux des jeunes, étudiants voire grands lycéens. Certains bénévoles bénéficient d'une sorte de compensation, c'est le cas des étudiants mobilisés par l'AFEV auxquels, sur financement de la municipalité ou d'un organisme mutualiste, peuvent être attribués, par exemple, des bons d'achat de livres dans certaines librairies de la ville, ou des réductions sur les spectacles.

D'autres intervenants sont salariés, même s'il s'agit davantage de vacations pour un certain nombre d'heures hebdomadaires (de 2 à ...15) que d'un véritable salaire. La question de la professionnalisation de ces intervenants a été plusieurs fois posée et elle n'est pas sans poser de multiples questions, tant aux institutions nationales ou locales qui financent, qu'aux associations qui les emploient, et aux intervenants eux-mêmes ; en deux mots, il y a, à tous les niveaux, à la fois une stimulation et une réticence très forte à la professionnalisation (Glasman, 2001).

Pourquoi soutenir l'accompagnement scolaire ?

On commencera, à la suite des données concernant les intervenants, par une parenthèse sur les *individus et groupes "engagés" dans l'accompagnement scolaire*. L'accompagnement scolaire est, compte tenu des enjeux scolaires, un domaine d'implication privilégié pour qui

entend avoir une action dans la société et un impact sur ce qui s'y passe. C'est en conséquence un champ propice au déploiement du militantisme social. Ce qui explique que l'on trouve dans ce secteur des offres, souvent gratuites, mais parfois payantes, émanant de groupes ayant des visées prosélytes en faveur d'une religion voire d'une secte (Glasman et Collonges, 1994). Mais il faut prendre garde à ne pas attribuer sans autre forme de procès une intention de captation des enfants et des adolescents à toute association qui se réclamerait, pour justifier son engagement, de l'adhésion à une foi et de la participation à une communauté de croyance. Clairement dit, toute association animée par des musulmans n'est pas fondamentaliste, pas plus que le Secours catholique ne recrute de futurs catéchumènes. La prudence de la Charte de l'Accompagnement scolaire, qui revient plusieurs fois sur la nécessaire laïcité des dispositifs, se comprend mais doit être surtout un appel à la vigilance. Le développement qu'a connu cette activité doit beaucoup à des engagements militants, ce qui contribue du reste à expliquer un certain nombre des choix et des orientations que l'on y retrouve (Glasman, 2001).

Les raisons pour lesquelles *les pouvoirs publics financent* l'accompagnement scolaire sont diverses et non exclusives les unes des autres ; pour certaines de ces instances publiques, on pense ici à la CNAF, soutenir ce type d'action semble entrer "naturellement" dans le cadre de leurs missions d'appui aux familles, pour d'autres la démarche est différente et entre davantage dans le cadre plus global des politiques de la ville ; il n'est pas sûr que les raisons de financer et leur hiérarchie soient identiques dans toutes les instances qui subventionnent ces dispositifs, et ce n'est pas le lieu de tenter ici de les ordonner. Mentionnons, d'abord, une préoccupation de *justice sociale* ; au point de départ de nombreux dispositifs, on trouve une mobilisation associative, un "concernement" de citoyens autour de la question de l'égalité devant l'école, et les pouvoirs publics, nationaux ou locaux, partageant cette préoccupation, apportent leur soutien. En même temps, financer c'est se donner les moyens, un tant soit peu, de *contrôler* ; surtout depuis l'édiction en 1992 de la Charte de l'accompagnement scolaire, et la mise en place des Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire (CLAS) en 1996, les pouvoirs publics s'efforcent de coordonner et d'introduire de la lisibilité dans le foisonnement des dispositifs, de veiller également à ce qu'il n'y ait pas de dévoiement sectaire ou prosélyte. Enfin, un souci *d'ordre public* est manifeste ; l'idée que l'accompagnement scolaire sort les enfants et adolescents de la rue, les protégeant et préservant du même coup la tranquillité publique, est matérialisée par l'inscription fréquente de l'accompagnement scolaire au budget des Conseils communaux de prévention de la délinquance (CCPD) et aujourd'hui des CLSPD (Conseils Locaux de Sécurité et de Prévention de la Délinquance), comme par le fait que le dispositif Ecole ouverte est né en 1992 dans le cadre des opérations baptisées "anti été-chaud".

LES EFFETS DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

Cette partie consacrée aux effets de l'accompagnement scolaire s'appuie, en les complétant à l'aide de données rassemblées depuis lors, sur le chapitre d'un ouvrage publié en 2001 (Glasman, 2001).

La question de l'évaluation des effets est des plus délicates qui soient. D'abord parce qu'elle comporte des enjeux lourds tant pour les acteurs directs que pour les institutions commanditaires. Ensuite parce qu'il n'est pas donné d'emblée de savoir ce qu'il convient d'évaluer, et ce qui, dans l'évaluation, intéresse les divers protagonistes. Elle est délicate aussi dans la mesure où se pose, inévitablement, la question des évaluateurs, de leur position par rapport à l'objet évalué et par rapport aux divers acteurs. Enfin, il n'est pas si évident que l'accompagnement scolaire relève d'une évaluation homologue à celle qui peut concerner l'école elle-même.

Restant dans les limites de la demande du Hcéé, cette partie va s'intéresser exclusivement à *ce que produisent les dispositifs auprès des enfants et adolescents qui les fréquentent*. C'est dire que bien des interrogations reliées aux questions qui viennent d'être énoncées ne seront pas présentes ici : on ne s'intéressera ni aux effets que cela produit sur ceux et celles qui l'animent, ni aux retombées de l'organisation de ces dispositifs sur les relations entre acteurs locaux. Il est possible de consulter, sur ces questions, quelques travaux qui leur ménagent un traitement explicite (Glasman et al, 1992 et 1998 ; Glasman, 1994).

Les données présentées ici sont tirées d'un ensemble d'évaluations, réalisées par différentes équipes de chercheurs ou de consultants, et commanditées par des organismes publics pour évaluer tel ou tel dispositif ; ces travaux sont, bien entendu, cités en bibliographie de ce chapitre. On tente ici de synthétiser les effets qui sont, selon ces évaluations, produits par les dispositifs d'accompagnement scolaire, en matière de résultats scolaires et de "comportement" ou de "rapport à l'école". Mais on envisage aussi, *in fine*, l'éventualité d'effets négatifs.

Effets sur les résultats scolaires

Un tableau de synthèse, construit sur la base des évaluations consultées, va être présenté. Toutefois, pour en baliser la lecture, il convient de faire préalablement quelques

remarques. Le commentaire proprement dit du tableau, ainsi que les précautions à prendre dans sa lecture viendront après le tableau lui-même.

Remarques préliminaires

1) Faut-il attendre d'un dispositif d'accompagnement scolaire qu'il ait des effets en termes de *résultats* scolaires ?

Pour le moins, la question mérite d'être thématifiée, même rapidement. En fait, cela semble souvent fonctionner comme un "cela va de soi" : que l'évaluation ait procédé ou non à une investigation sur ce point, celle-ci n'est en général pas posée en problème ; quelques travaux seulement le font. Pourtant, rechercher s'il y a eu amélioration des résultats scolaires, c'est supposer que tel est un des buts poursuivis du dispositif; ne pas le rechercher, c'est, au moins implicitement, considérer l'inverse, ou penser que ce n'est pas essentiel.

Or, dans la mesure où des dispositifs se donnent comme objectif principal de permettre aux enfants et aux adolescents reçus non pas tant de progresser scolairement mais de faire, tout simplement, leur « métier d'élève », d'être en règle avec les attentes de l'école, et non de remédier à l'échec scolaire, est-il essentiel de savoir s'il y a eu progression ? Pour une part des jeunes présents, il n'est pas question d'autre chose que d'accueil et d'aide éventuelle ; tout-au-plus vise-t-on, en les accueillant, à les mettre en mesure de ne pas pâtir, dans leurs résultats, des effets défavorables que leurs conditions de vie pourraient produire. On rencontre, dans les dispositifs, des élèves sans problème scolaire pour lesquels le seul objectif (des animateurs, voire de l'élève) est de leur permettre de le rester ; l'ambition n'est pas, surtout compte tenu des moyens disponibles et des compétences réunies, de les faire passer de « moyens » à « bons » ou à « excellents ». Ces bons élèves y côtoient, selon un partage qui est éminemment variable d'un dispositif à l'autre, si ce n'est d'un moment de l'année à l'autre, des élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages. A ces derniers, en principe, les dispositifs d'accompagnement scolaire ne sont pas destinés, puisque l'Ecole revendique la responsabilité de leur prise en charge ; en fait, l'observation et l'enquête montrent qu'il en va très différemment, et que les élèves qui ont des problèmes de compréhension, de méthode de travail, de mémorisation, ou qui ne peuvent s'appuyer sur de solides acquis des années précédentes font partie de la « clientèle » ordinaire des dispositifs d'accompagnement scolaire (y compris, pour certains, quand ils sont déjà suivis dans un structure scolaire telle un RASED, ou différents groupes de soutien). Ce sont ces élèves, dans la mesure où les dispositifs, avec l'aval et l'appui de fait et de droit des institutions publiques, ambitionnent de les soutenir, qui peuvent le plus légitimement intéresser les évaluateurs, et justifier un examen minutieux des effets produits sur leurs performances scolaires.

Y a-t-il lieu de tenter de mesurer - et le pourrait-on ? - combien un dispositif a favorisé chez un écolier ou une collégienne la reprise de confiance en soi, la restauration d'une image

de soi comme élève sérieux ou capable ? Quand on sait qu' « il suffit d'un seul enfant réfractaire au statut d'écopier... pour sinistrer l'année scolaire de toute une classe » (Coq, 1994), peut-on quantifier le travail de pacification opéré en faveur des autres élèves, et le négliger au motif qu'un rien de stabilité en classe d'un élève intenable dont on s'occupe en accompagnement scolaire et qu'un début de réconciliation pour lui avec le travail scolaire sont encore bien peu de choses et risquent d'être saisis comme consolation commode ? Ne mettre en avant que les résultats scolaires - et seulement ceux des élèves reçus, sans prise en compte des retombées indirectes sur leurs camarades - ne reviendrait-il pas, de fait, à sous-estimer d'autres dimensions d'efficacité et de pertinence des dispositifs ? On en conviendra sans peine : c'est là l'argumentation servie volontiers par les responsables ou les animateurs, pour récuser une appréciation des résultats scolaires, en minimiser la portée, ou en moduler les conclusions ; mais, même si elle peut objectivement jouer comme moyen de défense, cette argumentation est, tout autant, audible. Que l'on soit ici dans de l'indémontrable, que soit plutôt en jeu la conviction des animateurs, confirmée au besoin par une remarque positive d'un enseignant sur l'évolution d'un élève, alors savourée comme un encouragement à persévérer, n'est pas contestable. Est-ce que, pour autant, la parole des « acteurs », parce qu'ils sont impliqués et intéressés, doit être tenue pour impropre à pointer les effets les moins aisément objectivables et conduire la recherche à les sous-estimer ou les nier ? Nous ne le pensons pas, et il convient donc d'avoir cela à l'esprit en examinant les résultats scolaires.

Pour le dire autrement. Quand on parle des effets des dispositifs d'accompagnement scolaire, on peut tenir deux types de discours, qui ne sont ni de même registre ni de même statut. Certains d'entre eux sont des discours d'acteurs. Ceux-ci, tentant de prendre du recul sur ce qu'ils font, portent sur leur action une appréciation armée de tout ce que leur pratique sociale - professionnelle, familiale, militante, culturelle, religieuse, etc...- leur a enseigné, en centrant cette appréciation sur les enfants et adolescents qu'ils reçoivent, et sur les « besoins » qu'ils leur reconnaissent ou leur attribuent. Essentiel pour les acteurs, dans la mesure où il contribue à donner sens à ce qu'ils font et à leur fournir des raisons d'y persévérer, ce discours peut paraître, de l'extérieur, à la fois auto-satisfait par bien des aspects, et terriblement redondant, manipulant les thèmes récurrents de la « confiance en soi », de « l'image de soi », du « climat » et du « comportement », etc. Par ailleurs, d'autres discours affichent une ambition plus « scientifique ». Ils sont du reste parfois réclamés par les acteurs eux-mêmes, soucieux d'un regard plus distancié que le leur propre. Ces discours se donnent parfois les moyens ou seulement les formes d'un propos plus objectif et plus rigoureux, et, ce qui n'étonnera personne, doivent une part du crédit qui leur est accordé au statut de ceux qui les tiennent : universitaires, chercheurs, consultants... Les acteurs de l'accompagnement scolaire sont rarement en position d'imposer leur conviction contre les conclusions des chercheurs, et c'est bien tout l'effort du travail de recherche que de produire, autant que faire

se peut, un discours plus « froid ». C'est également ce qu'on leur demande - les institutions commanditaires, bien entendu, mais également les acteurs directs, on l'a dit.

Au moment d'entamer cette partie sur les résultats de l'accompagnement scolaire, tout en ayant le souci de faire droit à d'autres critères de jugement que ceux qui sont canoniquement utilisés, on ne peut manquer de souligner le décalage : d'un côté, on reconnaît en quelques lignes comme on le fait ici l'efficacité possible de l'accompagnement scolaire sur ces aspects mal mesurables, en prenant garde de s'étendre car cela risquerait d'être répétitif et de reprendre purement et simplement le discours des acteurs ; d'un autre côté, on écrit plusieurs pages sur les résultats en termes strictement scolaires, assorties de chiffres tirés de rapports d'évaluation; l'effet de lecture peut alors conférer à la reconnaissance d'effets mal saisissables de l'extérieur un air de concession faite aux acteurs avant de « passer aux choses sérieuses ». Or, rien ne permet a priori de considérer qu'on n'est pas en train de minorer (ou de majorer) l'importance de ces effets-là.

Que l'on ne voie pas là le moindre remords pour la mise à plat, voire l'aplatissement, que réalisent les évaluations dont il va être question. C'est la règle du jeu, si elles doivent jouer correctement une fonction d'alerte. Et on doit se féliciter que, depuis plus de dix ans, plusieurs évaluations, de divers types de dispositifs, aient été menées à bien. Elles offrent la possibilité, à qui veut les lire, de ne pas se payer de mots, de ne pas confondre les intentions qui se trouvent au principe des actions et les résultats de ces actions, de ne pas imaginer que le monde social est aussi modelable que le souhaiteraient ceux et celles qui, politiques, administratifs, ou militants, entendent agir sur lui en inventant et en faisant fonctionner des dispositifs.

2) On pourrait imaginer que les travaux d'évaluation qui portent sur les dispositifs les plus directement branchés sur une efficacité scolaire - que ce soit officiellement ou dans les intentions proclamées des animateurs -, donc les RSE et les AEPS, justifient, voire appellent des évaluations systématiques des résultats ; en revanche, l'Ecole Ouverte relèverait moins d'une exigence de ce type; et, moins encore, le "groupe-ressources" de la Villeneuve, dont la visée primordiale affichée est la « socialisation » d'élèves en rupture d'école et désignés comme ayant « des problèmes » pour trouver des repères au sein du collège.

En fait, on va le voir, la recherche d'évaluation des résultats est très inégale, concernant un même type de dispositif: RSE, EO, etc.... C'est bien sûr fonction de la visée que s'est donnée l'évaluation, qui se place parfois délibérément sous la bannière du "qualitatif" pour produire un texte de grande richesse analytique. D'autres fois, l'absence d'approche des résultats est justifiée par l'auteur: O. Muro considère que les effets essentiels des RSE sont ailleurs; VERES Consultants montre, dans une argumentation convaincante la faible fiabilité des résultats que l'on pourrait obtenir. Les résultats que fournit le rapport Duchêne tendent d'ailleurs à corroborer ces considérations sur la valeur toute relative de ces mesures; et ce

rapport, comme d'autres, insiste sur *l'impossibilité de traiter séparément la question des résultats et la question du (ou des) public(s) effectivement accueillis*. En d'autres termes, on ne peut pas, sauf exceptions que l'on verra plus bas, qualifier dans le domaine des résultats scolaires l'efficacité *d'un dispositif pris dans son ensemble*, que ce soient les RSE, l'EO, les AEPS. Sites et publics sont sujets à de trop amples variations pour autoriser des conclusions aisément généralisables.

3) Les deux dispositifs qui semblent faire l'objet d'une évaluation assez convaincante dans la méthode et se traduire par les effets les plus favorables pour les élèves en termes de résultats scolaires, sont, comme on le voit dans le tableau ci-après, Coup de Pouce et PACQUAM.

Il se trouve que ce sont les dispositifs qui, de tous ceux qui ont été évalués, se caractérisent probablement par le plus grand degré *d'unité*, - au sens où ce sont des dispositifs très cadrés par leurs initiateurs, tant en ce qui concerne les contenus que les compétences attendues des intervenants et celle dont on les dote. Ils sont donc *moins tributaires que les autres dispositifs de la diversité des sites*. Les pratiques semblent être plus *standardisées*. L'évaluation est donc *plus praticable et plus probante*, car en groupant les effectifs reçus sur divers sites, dans le but de quantifier les performances des élèves sur des effectifs éloquentes, les évaluateurs rapprochent des situations assez semblables. Or c'est impossible pour les RSE, les AEPS ou les EO, trop divers, qui cantonnent donc les évaluateurs à une approche "site par site" et, en conséquence, à la manipulation de données difficiles à "faire parler" en raison des effectifs réduits.

Les ressorts de l'efficacité de ces dispositifs (PACQUAM, Coup de Pouce) sont trouvés, par les évaluateurs, dans la mission très précise - et limitée, malgré l'ambition de contribuer à la réussite scolaire des élèves et donc de "lutter contre l'échec scolaire" - qui est assignée aux intervenants. Ceux-ci sont sélectionnés et formés explicitement pour s'inscrire dans les axes du dispositif : un travail très centré sur les exigences de l'école - "le cycle est la garantie d'un travail exclusivement scolaire" écrit Pérez -, que l'évaluation mesure ensuite... selon les critères de l'école: notes, performances, orientation.

Que produisent les dispositifs, en termes de résultats scolaires mesurables ?

On tente ici d'établir, sur la base des rapports étudiés, un tableau synthétique des performances scolaires des élèves telles qu'elles sont *mesurées* à l'aide d'indicateurs comme les écarts de notes avec les autres élèves, le passage en classe supérieure, les scores aux tests de lecture, Ce tableau va intégrer, classés par type de dispositif, *tous les rapports*. Ceci afin

de permettre au lecteur de déterminer si, *in fine*, les dispositifs d'accompagnement scolaire sont, de ce point de vue, "performants" ou non. Sans perdre de vue que chaque rapport traite en général de plusieurs sites, et que ce qui est vrai sur un site peut se trouver démenti sur un site voisin.

Voir tableau de synthèse pages suivantes

| Dispositif | Rapport de | Résultats scolaires des utilisateurs |
|-------------------|-------------------|---|
|-------------------|-------------------|---|

(Rien = Aucune indication sur ce point)

Aide aux enfants devoirs d'inactifs moyennes gagnent sauf s'ils ont retard scolaire.

les élèves en enseignement général,

élèves, danger de redoublement)

d'orientation (ne

Aide aux associations devoirs résultats son effet est nul, au pire il

Divers dont Piquée autres élèves.

aide aux dev. 2003 élèves faibles. CM1 :

Evolutions (parallèles en maths et en français): les

d'ouvriers se maintiennent ou progressent, enfants progressent, enfants des couches un fort

Orientation: à origine sociale et retard scolaire égaux, de l'Aide aux Devoirs passent plus

passent moins en technique et redoublent moins. 60 à 70 (sur 715 reçus, qui ne sont pas tous en

tirent profit de l'Aide aux Devoirs en termes redoublent pas).

"Le soutien scolaire tel qu'il est pratiqué par les

(brestoises) ne contribue pas à l'amélioration des 1996 scolaires des élèves. Au mieux,

peut même être négatif."

Globalement, pas de différence de progression avec les

Nuance, en français : CE1 progression moindre des

accompagnement efficace en français pour él. en difficulté et élèves de condition modeste

Coup de tests et Chauveau

Pouce 1993 que le groupe-moyens". 70% ont quitté la fragiles ou faibles"; 40% sont devenus "bons lecteurs".

Piquée et Suchaut "coup de pouce"

2002 d'effets

Progression nette des élèves du Coup de Pouce (selon les

selon les maîtres). Ils font beaucoup mieux en lecture témoin, et se situent comme "lecteurs zone des "lecteurs

Nette amélioration des élèves initialement très faibles du

par rapport aux élèves très faibles du groupe témoin. Pas

significatifs pour les élèves initialement faibles et moyens, effets négatifs

pour les élèves forts. (Tests administrés en début et en fin d'année, aux 200 élèves environ du "coup de pouce", et à un groupe "témoin", à Colombes)
 APFEE
 Jugement des maîtres : sur 2365 élèves, dans 38 villes.
 En fin d'année,
 2004 entre 60% et 70% des élèves du "coup de pouce" sont "bons" ou "moyens" en lecture, 20% à 25% demeurent "faibles", 10% à 15% restent "très faibles".

Réseau Duchêne 1994 Evolution des écarts de moyennes entre élèves RSE et la classe,
Solidarité en Maths, Français, LV1, et moyenne générale: *aucune conclusion*
Ecole générale possible, ni sur un site, ni dans une discipline.
 Fortes et faibles réductions d'écarts alternent, sans règle
 repérable.

Muro 1993 Rien sur les résultats scolaires

VERES 1994 Jugement des acteurs, mais pas de mesure: "amélioration spectaculaire mais loin d'être négligeable".

VERES 1996 Rien, sinon commentaires des élèves, de parents et d'enseignants

Sicot 1996 Rien
Dispositif **Rapport de** **Résultats scolaires des utilisateurs** **Suite**
du tableau (Rien = Aucune indication sur ce point)

AEPS Bonvin 82% de passage en classe supérieure. Régularité dans
 exécution 1990 devoir-leçon. Jugement professoral
 sur les progrès: importants chez les bons élèves,
 moyens chez les moyens et faibles chez les faibles.

Selon P.E.P. Nièvre 1993 Oui, sur appréciation des enseignants et des intervenants.
 élèves enseignants: Progression à l'écrit: 55% des
 Travail à la maison fait: 74% - Leçons sues: 50%

P.E.P. Nièvre Travail à la maison fait: 78% - Leçons sues
 correctement: 35%
 1994 Nets progrès en lecture: 10%

CEFISEM de Rien
 Lorraine 1993

Glasman Progression des élèves les plus proches de la moyenne,
 pas des autres
 1992

| | | |
|----------------------|--------------------------------|---|
| politique | Boutin, Payet, Glasman 1991 | <i>Redoublent</i> davantage (effet du public reçu, ou de la d'orientation de l'établissement ?) |
| ----- | | |
| | PREMIS APRIEF 1996 | <i>Quelques élèves (peu nombreux) regagnent un peu de terrain sur leurs camarades (en comparant les moyennes à chaque trimestre). Progress très sensibles d'une minorité. La majorité reste très en difficulté.</i> |
| profit | APRIEF 1997 | Une part d'élèves, minoritaire mais non marginale, tire (surtout ceux qui sont dans PREMIS majorité reste à un plusieurs années de suite). La niveau de résultats médiocre. |
| ----- | | |
| Ecole Ouverte | CECIS 1993 | Rien. Question non posée |
| l'étude. | Duchêne 1993 | Rien. Les enfants ne sont pas vraiment considérés dans l'étude. |
| | Sumbhoolaul 1993 | Rien. |
| d'élèves | Choron-Baix | Non, puisque pas de bilan avant l'EO. Quelques cas 1992 évoqués. " <i>Peu d'élèves enregistrent des progrès sensibles de leurs résultats scolaires</i> ". <i>Fragilité des bénéfices.</i> |
| | Choron-Baix 1993 | Rien. Ne reprend pas la question. |

| Dispositif du tableau | Rapport de | Résultats scolaires des utilisateurs | Fin |
|---|-------------------|---|------------|
| | | (Rien = Aucune indication sur ce point) | |
| Réseau D'Echanges Réciproques de Savoirs | Glasman 1995 | Evaluation entre deux trimestres (1°, 2ème). Sans "bons", majoritaires dans le Réseau, restent bons, les restent moyens et les faibles restent faibles. | |
| Groupe-Ressources | Payet 1994 | Rien. | |

Commentaires et précisions importantes sur le tableau synthétique

Si, au pied de ce tableau, on se risque à tirer un trait et à "faire l'addition", que peut-on dire ?

Qu'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*. Les progrès concernent une minorité d'élèves, *sauf dans certains cas bien précis*.

Cette conclusion est *trop englobante* pour ne pas être trompeuse. Il convient en fait de distinguer les types de dispositifs, dont la lecture du tableau montre qu'ils semblent donner lieu à des évaluations différentes et conduire à des performances distinctes des élèves.

Il faut donc, aussitôt, non pas nuancer ce résultat mais l'assortir de considérations complémentaires importantes, qui figurent dans quelques rapports. Le lecteur pourra considérer que, concernant les effets des dispositifs, les conclusions ne sont pas d'une clarté, ou plutôt d'une simplicité absolue. C'est exact, mais cela fait partie du "jeu", à la fois en raison de la nature diverse des dispositifs, et de la disparité des évaluations. C'est avec le souci de rendre ces conclusions plus précises, et d'apprécier leur degré de fiabilité, que sont proposées les remarques qui suivent.

a) *On n'enregistre pas des effets semblables pour tous les enfants, même en termes de résultats scolaires*. On dispose, du reste, d'indices d'une efficacité diversifiée. C'est nettement mis en évidence dans le tableau à propos de PACQUAM, où P. Pérez distingue les élèves par catégorie sociale et par âge scolaire. Le travail, déjà ancien, de F. Bonvin, faisait apparaître par exemple que les progrès obtenus à la suite des AEPS étaient d'autant plus fréquents qu'il s'agissait d'élèves moins faibles (Bonvin, 1983); les enquêtes du C.R.E. ont fait apparaître un phénomène semblable au Village Olympique de Grenoble: le soutien scolaire fait la preuve de son efficacité pour les élèves qui en ont le moins besoin. D'autre part, cette même enquête donne à penser que le soutien scolaire réussit mieux aux filles qu'aux garçons. On voit par ces exemples combien est à *prendre en compte la question de la définition du public accueilli au soutien scolaire quand on souhaite en évaluer les effets*. Et c'est bien cela que font, explicitement, le travail de F. Bonvin de 1990, celui de F. Duchêne sur le RSE en 1994, celui de V. Sumbhoolaul concernant l'EO en 1993, et celui de P. Pérez à propos de PACQUAM ; c'est une caractéristique assez fréquente dans les rapports que cette insistance, d'une manière ou d'une autre, sur l'idée selon laquelle *il n'y a pas d'efficacité générale ou générique d'un dispositif*, mais qu'on peut seulement noter que *le dispositif réussit à certains élèves plus qu'à d'autres*. Les élèves reçus n'ont pas les mêmes caractéristiques, et n'importent pas dans cette

activité des dispositions comparables, ne se "mobilisent" pas de la même façon, pour reprendre le vocabulaire de l'équipe ESCOL (Charlot et al, 1992). Cette remarque pourrait contribuer à expliquer la variabilité des effets, d'une année à l'autre: cette variabilité ne tenant pas seulement aux animateurs et aux activités proposées, mais aussi au public effectivement accueilli.

b) Est plusieurs fois avouée la difficulté à dire à *quel terme* il conviendrait de saisir l'évolution des performances des élèves fréquentant, par exemple, RSE ou Ecole Ouverte. Une année est à l'évidence trop brève, surtout quand ce sont les bulletins trimestriels qui servent d'appui à l'appréciation des résultats de chaque élève... et encore plus quand, pour des raisons de calendrier de l'évaluation en décalage avec celui de l'année scolaire, seuls les deux premiers trimestres sont pris en considération. L'évaluation PREMIS se singularise en évoquant explicitement dans l'examen des résultats le cas des quelques élèves, peu nombreux, qui sont, au bout de trois ans, de "vieux routiers" du dispositif, et en bénéficient à l'évidence; mais est-ce parce qu'ils y vont qu'ils progressent ou est-ce parce qu'ils sont vus comme méritants et en progrès qu'ils continuent à y être admis ? Si, en d'autres termes, la *fidélité* au dispositif est ici à prendre en compte, il n'est pas simple de voir comment elle entre en jeu dans l'appréciation des résultats des élèves. Aucune évaluation ne dit (ne cherche ni ne peut dire) non plus si la fréquentation de l'accompagnement scolaire prolonge ses effets après que l'élève ait arrêté de s'y rendre; cet *effet d'hystérésis* pouvant d'ailleurs être imaginé autant dans le domaine des "comportements" que dans celui des performances scolaires.

c) Les évaluations sont, de surcroît, *labiles* ; les résultats sont peu robustes, au sens où ils semblent mal résister à la durée, ils ne sont pas confirmés d'une année sur l'autre. L'action d'un même dispositif, formellement semblable - mais sans préjuger des transformations moins perceptibles ni, en tout état de cause, du changement du public - se solde à quatre ans d'intervalle sur le même site stéphanois ou lyonnais par des résultats contrastés en termes d'orientation des élèves accueillis.

d) Comment, d'autre part, *départager* ce qui est *imputable au dispositif d'accompagnement scolaire*, et ce qui est imputable à d'autres influences sur l'élève: celle de l'école, celle de ses copains ou de son entourage, celle ... du fait qu'il grandit et change ? F. Duchêne pose la question explicitement, à propos du RSE. On ne s'en tire qu'en partie en comparant les bénéficiaires avec un "groupe-témoin" - ce que tentent H. Boutin, D.Glasman et J.P.Payet pour les AEPS stéphanoise et lyonnaise, P. Pérez pour PACQUAM, G. Chauveau pour le Coup de Pouce. Mais on n'est jamais sûr que la comparaison se fasse vraiment "toutes choses égales par ailleurs", c'est-à-dire en neutralisant les différences dues aux effets d'apprentissage et de socialisation qui ont joué sur l'enfant en dehors du dispositif: dans sa

famille, dans le quartier, et... à l'école où, somme toute, l'élève passe un temps incomparablement plus long - et chargé d'autres enjeux - qu'à l'accompagnement scolaire. Au fond, on pourrait poser autrement la question : de quoi est témoin le "groupe-témoin" ? Certes, les membres en sont sélectionnés pour être proches des élèves du groupe testé sous toute une série de critères pertinents (appartenance sociale, résultats scolaires initiaux, lieu de résidence, origine culturelle...), et l'on peut penser disposer ainsi de deux groupes comparables distingués seulement par la participation / non participation au dispositif ; mais, un, le seul fait d'inscrire son enfant dans un dispositif d'accompagnement n'est-il pas le signe d'une implication forte des parents dans sa scolarité, qui pourrait bien être productrice d'effets, indépendamment de l'action propre du dispositif ? et, deux, est-on sûr que ceux qui ne bénéficient pas du dispositif ne bénéficient par ailleurs de rien d'autre (aucun autre dispositif, ni cours particuliers, ni aide fraternelle, etc...) ?

e) On a pu constater que les dispositifs obtenant les résultats les moins contestables sont ceux qui sont très directement en prise sur le travail scolaire. Cela tient en partie, bien entendu, au fait que les évaluations mesurent d'abord les résultats scolaires, qu'elles ne saisissent rien ou presque des changements visés par les activités plus culturelles, d'expression, etc. Est-ce à dire que celles-ci sont sans pertinence voire sans effets ? Rien ne permet de l'affirmer. Comme en ce qui concerne les jeux éducatifs (voir chapitre consacré à cette question), chacun a l'intuition et la conviction de l'impact positif d'un certain nombre d'activités ; on ne peut guère imaginer que jouer une pièce de théâtre, observer son quartier, réfléchir sur le sens des fêtes, composer des poèmes ou un récit, etc., soient des activités qui n'apportent rien – y compris sur le plan de la formation intellectuelle, et pas uniquement en termes de "socialisation" - aux enfants et aux adolescents qui les pratiquent, ...pour autant qu'elles soient menées avec rigueur et exigence, ce qui n'est pas toujours le cas (Glasman, 2001). Cependant, à notre connaissance, rien n'a sur ce point été démontré, peut-être simplement parce que ces activités n'ont d'impact que dans un contexte où elles prennent sens, reliées à un ensemble d'autres sollicitations, d'autres inculcations, et qu'il s'avère en conséquence impraticable de démêler ce qui revient, en l'affaire, à tel ou tel "facteur".

f) S'il est parfois possible de conclure, soit à l'efficacité soit à l'inefficacité en termes de progression scolaire, il n'est *pas simple du tout de déterminer à quels facteurs ou à quelle configuration du dispositif il convient de l'attribuer*. Pour certains dispositifs, la centration exclusive sur les devoirs scolaires ou sur une appropriation des apprentissages faits en classe (comme tout le travail de familiarisation avec l'acte de lecture dans le "Coup de Pouce") semble offrir une "explication" tenable et rationnelle à l'amélioration des résultats ; mais, même si l'homogénéité entre ce qui est attendu par l'école et ce qui est fait en accompagnement est potentiellement un élément de progrès, on demeure malgré tout dans le

domaine des hypothèses. Comparant l'efficacité de divers dispositifs d'accompagnement scolaire, dont certains organisés hors école et d'autres dans l'école, en CE1 (152 élèves suivis, sur un effectif de 1089 en CE1) et en CM1 (213 élèves suivis, pour 1064 élèves en CM1), C. Piquée conclut ceci : "les dispositifs qui conviennent aux élèves de CE1 ne sont pas forcément ceux qui conviennent aux élèves de CM1. On pourrait résumer cela en disant qu'en CE1 il est plus efficace (en fait, moins inefficace) d'offrir un contenu combinant aide scolaire et activités culturelles, alors qu'en CM1 les bénéfices de l'accompagnement à la scolarité s'observent surtout lorsqu'une aide strictement scolaire est apportée, au sein de l'école, par les aide-éducateurs." (Piquée, 2001 et 2003). L'explication des différences observées pourrait selon elle être trouvée dans des processus de stigmatisation frappant les élèves de CE1 qui ont été envoyés à l'accompagnement alors que les CM1 ont été bien davantage volontaires ; ou bien il faut y voir un effet de l'âge, l'intervention d'une tierce personne avec les élèves encore jeunes du CE1 étant plus déstabilisante qu'avec leurs aînés de deux ans du CM1 ; l'auteur se demande enfin pourquoi les effets négatifs sont plus sensibles chez les élèves initialement forts, et elle est tentée de rapporter cette observation à un effet de seuil, au-delà duquel la prolongation du temps d'exposition aux apprentissages produit des rendements décroissants (Piquée, 2001 et 2003).

g) Au total, pour autant que l'on puisse se fonder sur les évaluations réalisées, ou même sur les petits sondages informels auxquels procèdent certains animateurs et responsables, il semble possible de conclure que la fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire ne se traduit pas massivement par l'obtention de résultats sensiblement meilleurs: les résultats ne seraient *pas négatifs, ils sont plutôt peu apparents ou assez ténus*, et en tout état de cause *fort variables suivant les dispositifs, les évaluations, les élèves, voire les sites de soutien*.

Mais il faut aussi s'interroger sur le degré de confiance de ces résultats. Peut-on totalement se fier à ces évaluations, compte-tenu de la façon dont elles sont réalisées, et des priorités qu'elles se sont données ? En l'état actuel des choses, sur la base des évaluations qui ont pu être menées, on peut noter tout-au-plus une *tendance*, concernant l'évolution des performances scolaires.

Pourquoi cette prudence ? Sans doute parce que, malgré les efforts récents et méritoires de certains chercheurs, cette communauté ne s'est pas encore construit un savoir-faire adapté aux exigences d'une évaluation dans ce champ particulier, et plus spécialement sur ce qui est "à cheval" sur du travail scolaire et des activités plus "culturelles" au sens large, comme les AEPS et les RSE, qui se caractérisent par une grande disparité entre des sites accueillant chacun relativement peu d'enfants ou d'adolescents. Il n'est pas évident en effet, compte-tenu de tout ce qui a été dit plus haut, que des protocoles et des problématiques expérimentés dans l'évaluation des établissements ou des classes soient réutilisables dans celle des dispositifs de soutien scolaire hors de l'école; à cet égard, les tentatives de F. Thomas, et plus encore celles

de C. Piquée et B. Suchaut, qui mettent en œuvre la méthode éprouvée d'analyse multivariée familière à l'IREDU de Dijon, sont intéressantes jusque dans leurs limites même ... Il y a là matière à encourager des travaux de recherche plus systématiques sur ce point.

Appréciation des évolutions par les acteurs, enseignants et animateurs

Ont été évoquées jusqu'ici les seules tentatives de vérification des résultats par examen des notes, des taux de passage, des résultats à des tests, c'est-à-dire des indicateurs "objectifs" dans la limite des cadres de l'école.

Parfois, l'accompagnement scolaire fait l'objet d'évaluations plus "subjectives", qu'il ne faudrait pas récuser d'emblée sous ce prétexte, et dont on a dit plus haut la fécondité potentielle. Ce qui nous intéresse à présent, c'est ce qu'elles disent.

Ayant mené une étude serrée des résultats des élèves suivis en "Coup de Pouce", C. Piquée et B. Suchaut ont également interrogé les enseignants et les parents sur les effets du dispositif. Ces deux auteurs peuvent donc, ce qui est rare, mettre en regard les deux modes d'évaluation. Pour les parents et les enseignants, "l'action d'accompagnement scolaire est jugée globalement très positive quant aux effets sur les élèves", alors que dans l'ensemble la progression en lecture des élèves "Coup de pouce" et celle des autres élèves sont semblables (Piquée et Suchaut, 2002). Alors que l'examen des résultats fait apparaître que ce sont les élèves très faibles au départ qui progressent significativement plus que leur "groupe témoin", tandis que les autres ont des résultats similaires, les enseignants considèrent que ceux qui en profitent sont les élèves les moins en difficulté à l'épreuve initiale. Les auteurs soulignent que "les opinions sont subjectives et contextualisées", et qu'il y a lieu de les prendre avec précaution ; mais en même temps, ils ne s'illusionnent pas sur la rigueur apparente des données chiffrées : ils écrivent, à raison, que "les faits relèvent d'une construction réductrice", dont on a pointé une dimension en évoquant plus haut la difficulté de constitution de "groupe-témoins" fiables (Piquée et Suchaut, 2002).

D'autres tentatives de saisie des résultats sont effectuées, qui consistent à demander aux enseignants d'un côté, aux animateurs de l'autre, si et dans quelle proportion les résultats se sont améliorés. *De façon très générale, l'avis des animateurs est plus optimiste que celui des enseignants.* On peut faire l'hypothèse que, d'une part, ce type de question conduit à évaluer sa propre action... ou celle des autres quand on interroge les enseignants ; d'autre part, enseignants et animateurs ne portent pas sur les élèves le même regard, et ne sont pas sensibles aux mêmes aspects de l'activité de l'élève : les premiers reconnaissent moins une efficacité en termes d'apprentissage qu'en termes de rapport à l'apprentissage et à l'école, les seconds sont plus diserts et plus généreux pour attribuer à l'élève des progrès (Glasman,

1992). Cette disjonction des points de vue se retrouve aussi dans le sens mis sous le mot "comportement".

Effets sur le "comportement" et sur le "rapport à l'école"

Tous les rapports d'évaluation évoquent des effets positifs en termes de socialisation : une *amélioration assez générale* du "comportement" de ceux qui fréquentent le dispositif, mais aussi des bénéfiques *psychologiques*. Il va être question ici des effets sur la vie de l'élève dans le groupe et de son rapport au travail scolaire.

Il faut toutefois et d'abord remarquer que, *sous les mots, intervenants et enseignants ne désignent pas exactement la même chose*. Parlant de "comportement des élèves", les premiers accordent plus d'importance à la reprise de confiance en soi ou à l'amélioration de l'expression, les seconds mettent l'accent sur le plaisir pris à fréquenter le soutien et le changement d'attitude face à l'école et au travail scolaire. La distorsion dans le sens accordé au terme de "socialisation" par le principal du collège et par l'association qui met en place le "groupe-ressource" de la Villeneuve est explicitée par J.P. Payet: "Au-delà du souci bien légitime d'un chef d'établissement, l'objectif disciplinaire - au sens de "retour à l'ordre" - d'une action de socialisation s'oppose objectivement à une conception éducative de la socialisation." (Payet, 1994)

Un "comportement" plus en phase avec celui attendu par l'école

Cette appréciation ne concerne, cela va de soi, que les élèves pour lesquels le "comportement" en classe est jugé inadéquat et non propice à la mise au travail. Une partie des élèves assidus à l'accompagnement scolaire ne rencontrent, sur ce chapitre, aucune réprobation des enseignants.

Sur la base des appréciations entendues, les évaluateurs relèvent très souvent ce que F. Sicot exprime en ces termes: "modification des attitudes des élèves les plus perturbateurs", "(les élèves) apprennent à se discipliner, à vivre en groupe", mais Sicot ajoute en incise "à ADOS (l'association d'accompagnement scolaire) sinon au collège". Incise lourde de sens: le fait qu'une amélioration des comportements observée dans le contexte du dispositif d'accompagnement scolaire *ne soit pas automatiquement transférée dans un autre contexte*, celui de l'école, est rarement relevé, alors qu'il mérite d'autant plus d'être mis à l'épreuve que, on l'a dit, c'est un effet dont se prévalent volontiers les « accompagnateurs scolaires » (Payet, 1988).

La reconnaissance d'une amélioration du comportement se base rarement sur des éléments très précis, et repose plutôt sur des *impressions*, fortement étayées par les déclarations des différents interlocuteurs: animateurs, enseignants, mais aussi parents et élèves. Toutefois, un bilan des A.E.P.S. mené par la P.E.P. de la Nièvre a consisté à demander aux intervenants d'un côté, aux enseignants de l'autre, de répondre à des questions relativement *précises* sur chacun des enfants reçus au soutien scolaire: régularité, attitude dans le groupe, communication avec l'intervenant, échange avec les camarades, etc... Les enseignants admettent volontiers une amélioration du comportement. Il peut s'agir à la fois pour eux de reconnaître que les enfants font mieux leur "métier d'élève", et de ne pas reconnaître que des améliorations dans l'ordre du travail scolaire puissent être portées au crédit d'autres que les enseignants.

Ces transformations du comportement, imputées à la fréquentation du soutien, se traduisent par un *nouveau regard* porté par les adultes, enseignants ou intervenants, sur les élèves; on est en droit de penser que c'est pour ceux-ci un encouragement non négligeable. Surtout si, comme le montrent les travaux de sociologie de la déviance, le regard porté sur le comportement de l'élève contribue autant à le qualifier que la matérialité des actes qui lui sont attribués.

Une curiosité pourtant: il arrive par exemple que des chefs d'établissement, parlant d'Ecole Ouverte, se félicitent de l'"amélioration du comportement" des élèves que permet ce dispositif, alors même que celui-ci a accueilli de fait dans leur collège des élèves qui ne semblaient pas poser problème sur ce point (Glasman et Luneau, 1998). Ce qui conduit à soupçonner ce type de satisfecit, qui pourrait fonctionner comme une commodité rhétorique et sociale, tant pour les acteurs que, peut-être, pour les évaluateurs.

Modification du rapport à l'école et au travail scolaire

L'accompagnement scolaire entend permettre aux élèves présents d' "apprendre l'école pour apprendre à l'école" (Chartier, 1994). Apprendre l'école, c'est d'abord en maîtriser les routines matérielles : l'exactitude, la préparation du cartable, le regard systématique sur le cahier de textes, l'organisation de son propre travail. On peut y faire entrer une tentative, réussie auprès de certains élèves, d'addiction positive au travail scolaire : ces élèves prennent l'habitude de faire leur travail, et apprécient de le faire, d'être en mesure de le faire, il ne devient pas une épreuve insurmontable et donc peut être apprécié pour les gratifications qu'il procure : être "dans la norme", recevoir les éloges des enseignants, pouvoir comprendre les cours suivants...(Glasman et al. 1998).

Certains élèves peuvent également y réparer ou compenser le déficit relationnel du monde scolaire. Dans le dispositif d'accompagnement scolaire, que la prise en charge soit individuelle ou collective, s'affirme une attention à la personne, l'individu est pris en compte, il est "écouté", "respecté", le "dialogue" existe. Certes, il faut faire ici la part de ce qui peut être observé, et de ce qui est rapporté, non seulement par les élèves, mais aussi par les animateurs, pour lesquels cette relation privilégiée est opposée à ce qui se passe dans l'école et est brandie comme un emblème. Par ailleurs, il est important de souligner que l'attention accordée à l'individu est ici centrée sur la personne, essentiellement dans un registre socio-affectif, alors que, dans les cours particuliers, elle se veut d'abord polarisée par les spécificités individuelles en matière d'apprentissage et de compréhension (Glasman, 2001).

Des effets négatifs ?

On ne trouve guère trace, dans les différents rapports d'évaluation, de la mise en évidence d'effets négatifs, néfastes, nuisibles, que pourrait avoir un dispositif, sur tel site ou sur tel autre. Est-ce à dire qu'il n'en existe pas, ou que ce n'est pas une question qui se soit posée, ni aux évaluateurs, ni à leurs interlocuteurs qui sont, rappelons-le, leurs principaux informateurs ? Non. Mais il convient de distinguer plusieurs degrés.

D'une part, peuvent être soulignés des limites ou des dysfonctionnements

Ce qui est pointé, en plus d'une occasion, ce sont des "risques de dérives", des phénomènes d'"usure" des acteurs, et en particulier des chefs d'établissement sur lesquelles repose la mise sur pieds de l'Ecole Ouverte, ou encore à titre de "point faible" du RSE un risque de "normalisation scolaire".

En conséquence, des propositions sont *faites pour améliorer le dispositif*. Il n'est pas possible de reprendre ici ce qui est proposé car c'est souvent relatif à un site bien particulier. Par exemple, les dysfonctionnements que F. Sicot relève dans un site RSE (AIRS à Epinay sur Seine) ne concernent pas le moins du monde un autre site (ADOS à Lyon).

Néanmoins, il est des recommandations qui visent un type de dispositif. Ainsi, c'est l'ensemble des rapports entre l'Education Nationale et les RSE qui, selon un rapport, nécessitent une clarification.

Au fond, il n'y a *rien dans les évaluations qui mette en question l'existence, et le bien-fondé, d'un dispositif*. Mais seulement, parfois, la mise en évidence de *ce qui pourrait le mettre en péril*, et de ce qu'il convient, en conséquence, de *rectifier*, de transformer, de parfaire.

Il est plus intéressant de relever des conditions pour que le dispositif ait un sens (et pas seulement une efficacité).

L'identification, par F. Sicot, de "l'échec de l'accompagnement scolaire" dans un site RSE déjà nommé va plus loin, dans un examen systématique de ses causes. "(Le dispositif AIRS) cumule, de manière parfois limite, des traits qui ne sont jamais totalement absents des actions menées ailleurs", écrit-il : des séances sans travail scolaire, une relation où la distinction entre l'animateur et l'élève s'efface, et donc sans respect pour les animateurs, une action dont le cadre ne paraît pas déchiffrable par les élèves, avec des résultats non visibles (Sicot, 1996).

Ce qui conduit à penser, même si l'auteur ne le dit pas, que faute de cela *le dispositif peut s'avérer franchement néfaste* pour ceux qui croient devoir lui faire confiance. Les conditions ne sont pas remplies pour qu'on puisse dire, ici, qu'il vaut mieux faire quelque chose que ne rien faire ! Mais est-il envisageable qu'une évaluation, au moins localement, lance une alerte, et pose la question de l'opportunité de la fermeture pure et simple d'un site ?

F. Duchêne, quant à lui, pose la question : qu'est-ce que le RSE apporte de nouveau ? Question centrale, trop rarement présente dans les évaluations. Souplesse et diversité répond-il. Mais pourquoi faut-il un RSE pour cela ? Un dispositif d'accompagnement scolaire est-il toujours un appui ou bien peut-il arriver qu'il joue un rôle de "cache-misère" local, qui permette de ne pas poser centralement certains problèmes de fond mais de traiter seulement latéralement certaines de leurs émergences les plus graves ?

Aucun rapport n'évoque des effets potentiellement fâcheux sur les élèves, ou sur les institutions. Au moins à titre de principe méthodologique, plusieurs faits, éventuellement repérables dans tel site, tel dispositif, à condition de les traquer, seraient-ils à négliger ?

Certains des élèves entrent dans *un rapport faux au travail scolaire* tout en croyant au contraire cheminer sur la bonne voie (Rochex, 1996). Exemple parmi d'autres, tiré de l'évaluation de PACQUAM : « C'est comme en maths, il y a des fractions, il y a des développements et ils écrivent un seul calcul sans décomposer, et ils se tournent et ils me demandent "c'est ça, c'est ça ?" Bon, ils ne gambagent pas"; "Je lui ai dit cherche le plan, cherche les mots mais elle me dit "je ne vais pas chercher tous les mots quand même"....Alors elle est restée cinq minutes et après elle avait la tête en l'air, elle n'a pas terminé: "mais comment je vais faire?"...Maintenant, il y en a d'autres, il suffit que tu leur expliques un peu et hop ils comprennent la démarche à faire. »

On note ainsi parfois l'ambivalence du résultat. Ceci est plusieurs fois évoqué, sans insistance : les dispositifs semblent *favoriser l'accomplissement des gestes quotidiens du métier d'élève*, puisque les devoirs sont faits et les leçons apprises. Ce qui pour un enfant ou un adolescent n'est pas rien, surtout s'il est incertain de ce que l'école attend de lui. Mais ce constat pourrait bien aussi, en creux, suggérer que, si les élèves se sont rendus quittes avec les exigences scolaires en faisant leur "travail à la maison", ce n'est pas pour autant que celui-ci est fait de manière telle qu'il les fasse progresser. Soit parce que certains élèves sont surtout soucieux de "faire faire" leurs devoirs pour s'en s'acquitter, soit parce que ces élèves, ou d'autres, ne voient pas l'intérêt, ou ne savent pas comment s'y prendre, pour apprendre leurs leçons ; les enseignants interrogés dans la Nièvre ou à Marseille pointent cet *écart entre les devoirs qui sont faits et les leçons qui ne sont pas toujours sues*. Pour le dire autrement, en reprenant le vocabulaire de l'équipe ESCOL: si les élèves ont concrètement, matériellement, "fait leur travail" et peuvent le produire - au double sens de le faire et de le présenter -, se sont-ils *pour autant mis en activité intellectuelle* ? Ce que J.Y. Rochex exprime en ces termes : « A l'encontre d'une logique d'apprentissage qui se centrerait moins sur le résultat que sur ce qu'il atteste en termes de compréhension et de processus de pensée, un tel rapport à l'école et au savoir conduit les participants à « l'entraide scolaire » à détourner la logique d'apprentissage, à « jouer avec l'exercice », à se montrer plus malins sans pour autant adhérer à la démarche même du travail scolaire », à « trouver des combines » s'il est trop difficile de trouver le résultat par soi-même. Les enfants (...se mettent ainsi) en règle avec l'école sans pour autant s'imprégner de ses valeurs et de ses schémas cognitifs » (Rochex, 1996). L'observation des séances en fournit du reste des illustrations (Glasman, 2001).

Les activités proposées sont parfois *des activités pauvres en contenu* et en pertinence culturelle; les appuis méthodologiques sont parfois très incertains, faute de compétence des animateurs ou d'exigence envers les élèves que l'on estime déjà pleins de mérite de venir à l'accompagnement scolaire.

A bien lire les évaluations, ou à se fier à d'autres analyses, on n'est pas convaincu que les risques d'effets négatifs *soient si imaginaires que jamais il ne serait justifié de les thématiser comme tels*. Leur prise en compte ne doit ni tout envahir, ni gommer les effets "positifs" évoqués plus haut ; elle est ni plus ni moins qu'une invitation à la vigilance, car celle-ci se relâche volontiers quand on considère l'engagement et les valeurs que beaucoup d'acteurs de l'accompagnement scolaire mettent dans cette activité (Glasman, 2001). Ce n'est pas parce que les acteurs, mus par diverses motivations que l'on pourra juger nobles et estimables, cherchent à faire "le bien", qu'ils font nécessairement "bien", et qu'ils font forcément "du bien".

CONCLUSION

Pour résumer brièvement, on soulignera deux choses : d'une part, l'accompagnement scolaire rend possible, à certains élèves, l'accomplissement "tranquille", serein, de leur "métier d'élève". Il leur en faut peu, ils ne demandent qu'un cadre et la disponibilité d'un adulte qui sera éventuellement sollicité. A ce titre, il est indispensable de maintenir offerte cette opportunité. D'autre part, certains dispositifs paraissent relativement "performants" en termes d'appui aux apprentissages, de familiarisation avec ce que l'école enseigne, d'appropriation de ce qui est transmis par les maîtres. Les dispositifs d'accompagnement scolaire peuvent donc, sous certaines conditions, et pour certains élèves, prendre efficacement et pertinemment le relais de la famille, pour ce que les parents ne se sentent pas en mesure d'assurer directement. Ce n'est pas "démission" de leur part que de faire confiance à des acteurs mieux dotés qu'eux, connaissant le monde de l'école, ses attentes et ses modes de faire mieux qu'ils ne les connaissent eux-mêmes. Envoyer ses enfants écoliers ou collégiens à l'accompagnement scolaire quand on n'est pas en mesure de les soutenir soi-même, compte tenu des rythmes de travail éclatés que sont souvent aujourd'hui ceux des milieux populaires, des conditions de vie et de logement, ou de la faiblesse du capital culturel scolairement mobilisable, prendre appui sur les ressources disponibles dans l'environnement, pour certains opérer tout un travail de discernement entre les offres multiples, c'est à leurs yeux jouer leur rôle de parents responsables et soucieux de la réussite, ce n'est pas "se décharger".

Une question demeure cependant : que revient-il à l'institution scolaire d'assurer ? En particulier quand on constate que, pour une part non négligeable des enfants et des adolescents, l'accompagnement scolaire est loin de faire la preuve de son efficacité en termes d'appui au travail. La question posée ici n'est pas d'abord, bien qu'elle ne soit pas à évacuer, celle d'*études surveillées* dignes de ce nom quant à leur durée et à leur conduite. Elle est, bien davantage, celle des temps consacrés, dans le temps scolaire, à la mise en activité intellectuelle des élèves, ainsi qu'à l'appropriation des savoirs transmis comme des savoir-faire inhérents au travail scolaire ("apprendre l'école pour apprendre à l'école"). Les *études dirigées*, mises en place par le ministère Bayrou en 1994, avaient cette ambition de faire acquérir par les élèves des méthodes de travail. Elles ont été peu utilisées en ce sens, souvent contournées ou dévoyées. Si les élèves doivent apprendre l'école avant d'y entrer dans les apprentissages, s'il leur est nécessaire pour travailler intellectuellement d'apprendre le travail intellectuel que requiert l'école, c'est d'abord là qu'il est pertinent de leur rendre possible de le faire. Certaines écoles, certains collèges, se sont fortement mobilisés en ce sens, en partant du constat qu'il n'était pas possible de compter sur les héritages formels et informels transmis par la famille. Mais l'effort est-il assez général, et à la mesure de l'ambition que se donne l'école

d'amener 80% d'une génération au niveau du baccalauréat ? Ouvrir l'accès à l'enseignement secondaire, cela impose non seulement l'ouverture de classes et la construction d'établissements, chose qui a été faite et à laquelle ont participé amplement les collectivités territoriales ; c'est aussi, puisque de fait cette ouverture, on l'a dit, rend le parcours scolaire plus compétitif qu'il ne l'a jamais été, permettre à chacun d'y jouer ses chances. Si elle se limite là, l'ouverture des portes peut, pour toute une fraction des classes populaires, et pas seulement les plus démunies, représenter un marché de dupes ou une fausse promesse (Beaud, 2002 ; Kakpo, 2004).

Raison de plus, dira-t-on, pour encourager les dispositifs d'accompagnement scolaire à poursuivre leur travail ? Certes, mais on peut se demander s'il ne serait pas pertinent d'en diversifier les ambitions.

Pour une part des élèves, ceux qui sont surtout à la recherche d'un lieu et d'un possible appui, mais qui sont déjà dans les "rails" de l'école, l'accompagnement semble bien jouer son rôle. Et pourtant, cela suffit-il de "faire son métier d'élève" quand le parcours scolaire est, de fait, tramé par une compétition de plus en plus intense ? Certains élèves peuvent imaginer que faire convenablement et régulièrement ce que demande l'école est la garantie du succès. Cela permet la réussite à l'école, mais pas forcément de concourir pour l'accès aux filières prometteuses ; les éclairer sur ce point, ce pourrait être aussi un des rôles que se donne l'accompagnement scolaire. Même si on peut le déplorer, la froide réalité est bien celle-là. Il ne s'agit plus seulement de réussir, mais d'accéder aux filières porteuses en termes de placement social. Les pouvoirs publics, locaux ou nationaux, peuvent choisir de soutenir l'accompagnement scolaire, sous différentes formes qui permettent aux élèves de jouer leurs chances. S'ils ne le font pas, ceux des élèves qui le pourront tenteront de bénéficier de cours particuliers, jugés plus efficaces ; quant aux autres, ils apprécient le soutien individuel offert par certaines associations, ils pourraient apprécier que celui-ci devienne tout simplement un véritable cours particulier gratuit à domicile, comme il en existe déjà dans certaines formes d'accompagnement scolaire, et qu'il s'agirait alors de développer et de systématiser.

Et pour les élèves plus en difficulté, dont chacun sait qu'ils créent mille difficultés à l'institution scolaire et aux professionnels ? Il ne semble pas, au vu des résultats évoqués plus haut, que l'on puisse espérer de l'accompagnement scolaire davantage que ce qu'a produit en son temps la "pédagogie de compensation" aux Etats-Unis, c'est-à-dire peu de chose et pas de réduction des écarts de réussite. Si, insuffisamment pris en mains dans le cadre porteur de l'école par des personnes compétentes pour les aider à sortir de l'ornière, ces élèves sont trop aisément aiguillés vers les dispositifs d'accompagnement scolaire, ceux-ci peuvent, par certains processus non voulus, aboutir à *aggraver une stigmatisation*, parfois à *organiser une ségrégation* supplémentaire entre élèves, surtout s'ils sont peu efficaces en termes d'appui au travail. L'institution scolaire peut-elle, du fait de l'existence de ces dispositifs, se sentir quitte

de l'aide que les élèves les plus éloignés de la culture scolairement rentable sont en droit d'attendre *d'elle d'abord, sans exclure celle que peuvent leur fournir d'autres instances ?*

En d'autres termes, la vigilance s'impose si l'on veut éviter de faire, de l'accompagnement scolaire, l'accompagnement social de l'exclusion scolaire. Personne ne le veut tel, bien entendu, ni les animateurs, ni les associations qui le mettent en place, ni les municipalités qui financent, ni les enseignants ou les chefs d'établissement qui dirigent vers ces dispositifs une partie des élèves. Néanmoins, ce qui compte, c'est la fonction objective qu'il peut, sous certaines conditions, jouer. L'hypothèse que l'accompagnement scolaire puisse jouer objectivement une fonction de pacification sociale serait d'autant plus intenable qu'il jouerait essentiellement ce rôle au détriment de tous les autres, au détriment entre autres de la justice sociale élémentaire qui est pourtant au principe de bien des mobilisations associatives. Dire cela, c'est pointer le risque de dérive dans lequel, en certains sites, il est effectivement engagé, alors qu'en d'autres endroits il y échappe.

Mais on n'évitera pas de se demander dans quelle mesure il permet aux élèves non pas seulement de supporter l'école et de ne pas en décrocher, ni même seulement de réussir à l'école, mais également de jouer leurs chances dans la compétition qu'est devenu le parcours scolaire.

Certaines entreprises pourvoyeuses de cours particuliers à domicile ont déjà commencé à démarcher des municipalités, en usant d'un argument difficilement réfutable : pour permettre à tous les élèves de bénéficier de leurs services, elles invitent les édiles à passer avec elles un marché, un peu comme pour les cantines scolaires (La Vie, 2004). Cela coûterait un peu plus cher que ce qui est versé aujourd'hui pour l'accompagnement scolaire, mais si c'est plus efficace en termes de réussite dans la compétition scolaire ? Le seul moyen de contourner cette argumentation commerciale, c'est pour les pouvoirs publics de prendre en compte une demande au delà de ce qui est exprimé par les parents et les élèves, et de veiller à ce que l'accompagnement scolaire proposé non seulement soit rigoureux sur les résultats qu'il produit, mais qu'il permette aux élèves accueillis de "réussir" dans le sens que recouvre aujourd'hui cette expression pour tous les engagés volontaires ou involontaires dans la compétition scolaire.

Bibliographie

- Adams, 1990, *Learning to read : thinking and learning about print*, Cambridge, MA, MIT Press.
- AFEV, 2004, *Volontaires*, N°3, Journal de l'Association de la Fondation des Etudiants pour la Ville
- ANDEV, 2001, *Rapport d'étape sur l'enquête "Les Maires et l'éducation"*, Colloque de l'Association Nationale des Directeurs de L'éducation des Villes, Reims.
- Beaud S., 2002, *80% au bac, et après ? La découverte*, Paris
- Beillerot J. (dir.), *Premis: An 2. Etudes et documents*. Rapport établi par l'A.P.R.I.E.F. pour le compte du Conseil Général du Département des Hauts-de-Seine. Février 1996. 182 pages.
- Beillerot J. (dir.), *Premis: An 3. Etudes et documents présentés par le Comité d'Evaluation Externe*. Rapport établi par l'A.P.R.I.E.F. pour le compte du Conseil Général du Département des Hauts-de-Seine. Avril 1997. 107 pages.
- Birbandt P., 1993, *Les AEPS en Lorraine 1992-93. Evaluation qualitative*. Rapport établi par le CEFISEM de Nancy-Metz pour le FAS. Juin 1993. 38 pages.
- Bonvin F. avec Pilatre-Jacquin E., 1983, *Les cycles d'animation péri-scolaires*. Rapport de la FORS pour le FAS 1983.
- Bonvin F., 1990, *Le soutien à l'enfant: les cycles d'animation péri-scolaires*, Rapport établi par la FORS pour le Direction des Populations et des Migrations et le F.A.S. Septembre 1990. 176 pages.
- Boutin G., Glasman D. et Payet J.P., 1991, *Réflexions critique sur deux figures imposées du travail social: partenariat et évaluation (à propos des activités péri-scolaires)*. Université de Saint-Etienne, Service Universitaire de Formation Continue. Juin 1991. 82 pages.
- Bray M., 1999, *A l'ombre du système éducatif*, IPE, Paris
- Charlot B., Bautier E. et Rochex J.Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, Paris
- Chartier A.M., 1994, *Enseigner en ZEP*, CNDP de Versailles
- Chauveau G., 1993, *Evaluation de l'opération Clubs "Coups de Pouce" 1992-93. Colombes*. Note de synthèse. Décembre 1993. 12 pages.
- Chauveau G., 1997, "Les trois temps de l'apprentissage de la lecture et les clubs Coup de pouce", *Revue du CRE*, Université de Saint-Etienne, N°13, Novembre 1997
- Choron-Baix C. 1993, *Opération Ecole Ouverte 1992. Evaluation*. Rapport établi par OROLEIS Paris pour le Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, Ministère des Affaires Sociales et de l'Intégration, le Ministère de la Ville, le F.A.S., la Caisse des Dépôts et Consignations, la Préfecture de Région Ile-de-France. Janvier 1993. 43 pages.
- Choron-Baix C., 1993, *Evaluation Ecole Ouverte 1993. Note de synthèse*. Novembre 1993. 38 pages.
- Da Ceu Cunha M., 1998, "Une si longue attente", *Revue Ville-Ecole-Intégration*, N°114, Septembre 1998
- Delesalle C., Poggi D. et Scipion C., 1994, *Les RSE. Dispositif d'accompagnement scolaire. Diversité, organisation, optimisation*. Rapport établi par VERES Consultants pour le Ministère des Affaires Sociales, le Ministère de l'Education Nationale et le F.A.S. . Juin 1994. 132 pages.
- Delesalle C., Poggi D. et Scipion C., 1996, *RSE: Evolutions et nouveaux enjeux*. Rapport établi par VERES Consultants pour le Ministère des Affaires Sociales, la Direction des Populations et des Migrations, et le F.A.S. . Juin 1996. 139 pages.

- Duchêne F. et Payet J.P., 1993, *Ecole Ouverte 1993. Evaluation qualitative du dispositif dans la Région Rhône-Alpes*. Rapport établi par RESEAU pour la Caisse des Dépôts et Consignations. Octobre 1993. 57 pages.
- Duchêne F. et Payet J.P., 1994, *Evaluation qualitative et quantitative du dispositif (RSE) dans les régions Rhône-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur*. Rapport établi par ARIESE-RESEAU pour le Ministère des Affaires Sociales, de la Santé et de la Ville, et le F.A.S. Juin 1994. 77 pages + annexes.
- Glasman D. avec Blanc P., Bruchon Y., Collonges G. Guyot P. et Poulette C, 1992, *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, ESF, Paris, 172 pages.
- Glasman D. et al., 1998, *Bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire*, Rapport pour le FAS, CRE, Université Jean Monnet, Saint-Etienne, Janvier 1998
- Glasman D. et Luneau C., 1999, *Ecole et politique de la Ville à Saint-Priest*, Rapport final, CRE et CERAT-CIVIL, Décembre 1999.
- Glasman D., 1995, *Evaluation du Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs au collège P*. Rapport pour le Collège P. Juin 1995. 28 pages.
- Glasman D., 2001, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, Paris, 315 pages
- Glasman D., Luneau C. et al., 1998, *Ecole ouverte. Observation, évaluation et analyse à partir de quatre sites*, Rapport pour la D.P.M., CRE, Université Jean Monnet, Saint-Etienne, Octobre 1998, 122 pages
- Kakpo N., 2004, *Jeunes issus de l'immigration et islam. Famille, école, travail et identifications religieuses*, Thèse de Doctorat de Sociologie, sous la Direction d'E. Préteceille, Université de Paris 8, Novembre 2004.
- La Vie, 2004, "Officines privées et municipalités : attention, liaisons dangereuses", *La Vie*, N°3064, 20 Mai 2004
- Lévi-Alvarès C., 1998, "L'école productrice de valeurs : compétition et socialisation", *Revue du CRE* (Centre de Recherche en Education), Université Jean Monnet, Saint-Etienne, N°15, Novembre 1998.
- Muro O., 1993, *Evaluation qualitative du Réseau Solidarité Ecole*. Juin 1993. 58 pages.
- Payet J.P., 1988, *Entre l'école et les familles, l'animation éducative péri-scolaire*, Rapport pour le FAS, Lyon, Trajectoires.
- Payet J.P., 1994, *Prévenir la rupture au collège. Des Groupes-Ressources pour des pré-adolescents en difficultés scolaires et sociales. Analyse sociologique d'une recherche-action*. Rapport établi par RESEAU pour le Ministère des Affaires Sociales, le Ministère de l'Education Nationale et le F.A.S. Février 1994. 43 pages.
- PEP 58 (Pupilles de l'Enseignement Public de la Nièvre), 1993, *Animation Educative Péri-Scolaire 1992/93*. 82 pages.
- PEP 58 (Pupilles de l'Enseignement Public de la Nièvre), 1994, *Bilan des Actions d'Animation Educative Péri-Scolaire 1993/94*. Environ 80 pages.
- Pérez P. et Radjahi M., 1993, *Les actions Ecole Ouverte. Rapport final*, Rapport établi par CECIS. Octobre 1993. 150 pages.
- Pérez P., 1993, *Les stratégies populaires face à l'école. Analyse d'un dispositif périscolaire dans les quartiers Nord de Marseille*. (Dispositif PACQUAM). Thèse de Doctorat de Sociologie. Université de Provence, Décembre 1993. 465 pages + un tome d'annexes.
- Piquée C. et Suchaut B., 2002, "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*, N°3 / 2002
- 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, sous la direction de J.P. Jarousse, 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
- Plassard J.M., Rosolen A. et Serrandon A., 1998, "Evaluation d'actions d'accompagnement scolaire en ZEP : un exemple en ZEP à Toulouse", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, N°4, 1998
- Rochex J.Y., 1996, "Soutien scolaire, rapport à l'école, rapport au savoir", *16h30-Aux côtés de l'Ecole*, N° 10, Décembre 1996-Janvier 1997.
- Sicot F. et Payet J.P., 1996, *Les conditions sociales de définition des situations d'accompagnement scolaire*. Rapport établi par ARIESE-RESEAU pour le Ministère des Affaires Sociales et le F.A.S. Juin 1996. 80 pages + annexes.
- Sumbholaul V., 1993, *Ecole Ouverte 1993. Evaluation*. Octobre 1993. 33 pages.
- Thin D., 1998, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, P.U.L., Lyon
- Thomas F., 1996, *Evaluation de l'impact du soutien scolaire sur les acquisitions des élèves*, mémoire de maîtrise, 3ème année I.U.P. Management de l'Education et de la Formation. Université de Bourgogne. Dijon. Juillet 1996. 51 pages + annexes.