

DOSSIER

Aide, soutien, accompagnement

Soutien scolaire

Réduction ou accroissement des inégalités ?



© PHOTOS : CLÉMENT MARTIN

Dossier coordonné par Gisèle Jean, Roland Hubert, Daniel Rallet. **Avec la participation de :** Mireille Breton, Yves Cauet, Jean-François Clair, Julien Cueille, Kathy Mérand, Sylvie Nony, Georges Ortusi, José Pozuelo, Catherine Remermier, Valérie Sultan.

Avec la massification du collège, puis du lycée, la croissance de l'hétérogénéité des élèves dans les classes, et entre les établissements, une multitude de dispositifs d'aide, de soutien, d'accompagnement ont été mis en place. En retraçant l'histoire de ces dispositifs, souvent empilés les uns sur les autres, rarement évalués et mis en cohérence avec ce qui se passe au cœur de la classe, nous avons interrogé la façon dont notre système scolaire traite la difficulté scolaire mais également comment il tente ou non de la prévenir.

Quelle est la nature des difficultés, comment les appréhender, sur quels leviers est-il possible d'agir assez tôt, comment évaluer l'impact des actions menées ? L'idée même de soutien scolaire désigne souvent l'élève comme la source d'une « faiblesse » : or la nature des savoirs scolaires enseignés, leur hiérarchisation forte peuvent parfois conduire à mettre en difficulté des élèves. Travailler à construire une culture commune qui ne rejette pas celle du milieu familial mais s'appuie sur elle pour construire, dans le cadre des disciplines ou de projets pédagogiques, de nouveaux savoirs nous semble une piste féconde.

L'aide et le soutien sont pour partie inhérents à la vie de la classe ; ceci suppose une véritable recherche en éducation qui irrigue la formation des enseignants et s'appuie sur la recherche de terrain. Mais aide et soutien se dérou-

lent aussi hors de la classe dans le cadre d'équipes pluriprofessionnelles dont il faut montrer les réussites, et d'associations, de mouvements pédagogiques qui tentent d'apporter des réponses précises à des difficultés scolaires que vivent les élèves.

Au-delà de ce maillage fort dans et hors l'école, du service public non marchand, se développe un service marchand qui fait ses choux gras de l'anxiété des parents.

Des cahiers de vacances, recommandés parfois par les enseignants, aux cours particuliers à échelle industrielle en passant par la multiplication de logiciels d'aide, le marché du soutien se porte très bien. Mais il a souvent une autre fonction que d'aider les élèves présentant quelques difficultés passagères, il vise à faire réussir ceux qui déjà réussissent et touchent les catégories les plus favorisées qui peuvent payer.

La deuxième école vient renforcer les acquis de la première, mais aussi ses inégalités.

Au moment où le débat sur la loi d'orientation s'engage autour d'un rapport intitulé « la réussite de tous les élèves » en proposant un certain nombre de mesures dont « une personnalisation du suivi et des apprentissages pour des élèves en difficulté », il nous semble indispensable de montrer toute la complexité de ce que l'on appelle aide ou soutien.



Questions à **Élisabeth Bautier**, membre du groupe ESCOL, Université de Paris VIII

C'est la conception des difficultés des élèves et leur évaluation qui apparaissent fondamentales

Quelles sont les données dont nous disposons actuellement sur la question du soutien scolaire ?

La présence des dispositifs d'aide dans les collèges, en particulier les collèges situés en ZEP, est sans doute générale. Cependant, leur analyse met en évidence plus ou moins de cohérence et de pertinence dans leur mise en œuvre ; quant à l'évaluation de leur efficacité, il s'agit là d'une question beaucoup plus difficile à traiter tant sur le plan du recueil de données que sur celui, plus théorique, des modes et critères d'analyse de cette efficacité. La disjonction possible de ces différentes approches ne peut qu'interroger sur les objectifs réels ou les enjeux des dispositifs, d'une part, d'autre part sur ce que seraient les conditions d'une aide effective aux élèves.

Seul un travail dans les collèges impliquant des entretiens avec les personnels (enseignants, vie scolaire, chefs d'établissement), une analyse des documents de travail des élèves, de l'organisation des emplois du temps, une comparaison de la composition

« Au-delà des questions matérielles, c'est bien la conception des difficultés des élèves et leur évaluation qui apparaissent fondamentales dans la mise en œuvre d'une aide quelque peu efficace. »

des classes et de l'affectation des enseignants... permet cette mise au jour. Ce travail passe aussi par l'identification de points de vue qui ne convergent pas toujours : le point de vue institutionnel, le point de vue de l'établissement, le point de vue des enseignants dans la quotidienneté de la classe, le point de vue des élèves.

Quelles sont les manières de conduire cette aide dans les établissements ?

En d'autres termes, qui fait quoi et pour qui ?

Au total, si on tente de distinguer les différents dispositifs, on trouve selon les établissements, de façon cumulée ou non : une aide apportée sous forme de révisions, des groupes de travail, des formes de soutien, des groupes de remédiation, de l'aide au travail personnalisé, des études dirigées (rares), du tutorat, des heures de vie de classe dans certains établissements. Certains contenus d'intervention apparaissent liés à des stages effectués par des enseignants qui tentent alors de les appliquer dans le collège. Tout se passe comme si les enseignants étaient suffisamment démunis devant la difficulté d'apprentissage des élèves pour qu'ils aient envie que « tout » soit tenté.

Il n'y a pas que les enfants qui sont inégaux devant l'école : leurs parents aussi

Dans une récente étude, le CERC⁽¹⁾ décortique les formes principales que prend cette inégalité. Le constat est bien connu mais son rappel toujours aussi violent : environ 55 % des enfants dont le père n'a pas de diplôme sont en retard à l'entrée en Troisième alors qu'ils ne sont que 10 % parmi ceux dont le père a un diplôme du supérieur long.

La relation des parents à l'école

La corrélation avec le niveau de revenu des parents semble moins forte, d'après cette étude, que celle avec leur niveau de formation et leur catégorie socioprofessionnelle. L'aide au travail scolaire par exemple semble fortement liée au sentiment qu'ont les parents (surtout les mères) d'être « dépassé(e)s » pour pouvoir aider leurs enfants. De 30 à 40 % des enfants issus de catégories ouvriers ou employés ont des parents qui éprouvent des difficultés à les aider dans leur travail scolaire dès l'école élémentaire.

Ce qui corrobore une analyse que nous faisons souvent au SNES : les élèves les plus en difficulté sont aussi ceux qui bénéficient le moins d'une aide parentale au travail scolaire.

L'aide scolaire

Cette inégalité dans l'aide au travail n'est pas

compensée mais au contraire aggravée, par l'inégalité dans le recours à des aides extérieures. L'enquête chiffre à 11 euros par an en moyenne, la dépense des ménages en petits cours. Mais le montant de cette aide diminue avec l'augmentation des difficultés scolaires : elle est quasi-nulle pour les ménages les plus pauvres.

L'aspiration des familles

Enfin un dernier coin enfoncé dans l'égalité des jeunes réside dans les aspirations des familles et dans la façon dont, sans doute, elles sont portées jusqu'aux lieux de décision (conseils de classe) : à 15 ans, à niveau de compétence égale en lecture par exemple (niveau moyen), un enfant d'ouvrier a presque deux fois plus de chances d'être en retard qu'un enfant de cadres. Il est manifeste que le retard scolaire est loin de fournir donc une image complète de l'ensemble des inégalités sociales qui traverse notre école.

Aide au travail scolaire, soutien scolaire, aspiration des familles, ce sont toutes ces questions concrètes qu'il faut prendre à bras le corps pour reconstruire la démocratie sur le terrain de l'école.

1. CERC : Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale ; www.cerc.gouv.fr

Quels sont les effets de ces dispositifs sur les élèves ?

Globalement, les effets de ces différents dispositifs ne sont pas évalués, les enseignants des différents établissements s'accordent pour dire que les effets positifs sont d'abord comportementaux. Les effets sur le niveau scolaire sont en revanche très rarement mentionnés, ils existent pourtant pour certains élèves, mais il s'agit davantage des conséquences d'une « mise au travail » ainsi déclenchée, plus que d'une compréhension restaurée.

La description ci-dessus fait apparaître une très grande hétérogénéité des actions mises en place sans que la pertinence de l'une par rapport à l'autre soit évoquée et même pen-

sée. Ce sont plutôt les contraintes de situation, les injonctions institutionnelles et les orientations locales qui « installent » tel ou tel mode d'intervention, plutôt que son adéquation à des difficultés identifiées chez les élèves. Au-delà des descriptions des dispositifs, ce sont donc les logiques d'action des établissements qu'il est important d'étudier pour construire des critères d'efficacité pertinents. Ces logiques font apparaître les principes de la réflexion (ou non réflexion) qui sous-tendent le traitement de la difficulté des élèves (réflexion et travail n'étant malheureusement pas synonymes d'efficacité concernant les apprentissages des élèves).

Deux grands types d'établissements peuvent être identifiés sur la base de ces logiques, nous les constituons en pôles qui s'opposent :

- Un **premier type** est celui des établissements qui sont dans une logique d'application des textes institutionnels, mais sans implication particulière au regard des élèves en difficulté. Dès lors, on peut trouver une multiplicité de structures dont la mise en œuvre ne correspond à aucune compétence particulière de la part des enseignants. Il n'y a en ce cas pas de suivi des élèves, ni d'évaluation des effets des dispositifs.

On rencontre cette situation dans des établissements où les enseignants semblent désespérés, découragés, et qui sont le lieu d'une forte rotation de l'équipe éducative.

- Un **second type** d'établissements est constitué par ceux qui ont une histoire (une culture?) de l'aide aux élèves, ou au moins une mobilisation forte sur le problème. Dans ces cas, on peut trouver des dispositifs diversifiés dans leurs objectifs et les populations d'élèves ; les groupes d'élèves ne sont pas stables tout au long de l'année, mais varient en fonction de leurs « progrès ».

Mais on peut également ne pas trouver les dispositifs institutionnels au profit d'une organisation pédagogique et d'équipe. L'absence de dispositif ne signifie d'ailleurs pas absence d'aménagement des emplois du temps ou des services, elle correspond alors à une volonté du chef d'établissement de traiter de la difficulté en Sixième, tout au moins de placer cette question dans la politique effective de l'établissement et non de se limiter à un affichage dans le projet d'établissement correspondant à une mise en conformité avec les injonctions ministérielles ou académiques. Sans doute aussi, faut-il considérer que dans le second type d'établissement, c'est tout un ensemble d'attitudes et d'activités cohérentes qui contribue à l'aide des élèves : concertation, avis positif sur les possibilités d'apprendre des élèves, cohérence et adaptations des interventions, travail d'équipe... L'évaluation des dispositifs et de leurs effets existe et des ajustements sont effectués au cours de l'année.

Comment remédier efficacement aux difficultés des élèves ?

Sans une rémunération minimale des enseignants impliqués dans l'action, ceux-ci peuvent se lasser. Cependant, au-delà de ces



© CLÉMENT MARTIN

questions matérielles, c'est bien la conception des difficultés des élèves et leur évaluation qui apparaissent fondamentales dans la mise en œuvre d'une aide quelque peu efficace. À côté des dispositifs d'aide eux-mêmes, l'analyse de ce qui fait difficulté pour les élèves et non de ce qui fait manque ou lacunes est ce qui fait différenciation des établissements... et des élèves

La première perspective, à la différence de la seconde, permet d'installer l'élève dans la compréhension des exigences du collège qui se situent simultanément sur le plan, certes, des connaissances disciplinaires, mais aussi sur celui des modes de raisonnement, sur un rapport au langage et aux tâches scolaires situés dans une logique de travail de « se-

condarisation », travail qui est acculturation langagière, culturelle et cognitive et pas « seulement » (mais aussi) acquisition de savoirs. Selon les enseignants engagés depuis plusieurs années dans de telles analyses, celles-ci sont d'autant plus nécessaires que les pratiques dominantes ne mettent pas toujours l'accent sur les difficultés les plus profondes, celles qui mettent les élèves en grande difficulté par retards cumulés dans les apprentissages fins et ne hiérarchisent pas les apports de la remédiation. En particulier, les choix qui sont souvent faits, y compris dans l'enseignement « ordinaire » sont-ils ceux qui permettent aux élèves de comprendre les enjeux cognitifs et langagiers liés à la scolarité longue ? ■

À lire également :

- Bautier E., 2004. *Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale in Hommage à V. Isambert-Jamati*, Presses universitaires de Provence.
- Bautier E., Rochex J.-Y. 2004 « *Activité conjointe ne signifie pas significations partagées* ». Raisons éducatives n°8, Les formes de la signification en éducation.
- Bautier E., in *Colloque maîtrise de la langue SNES*, supplément au n° 591 de l'US du 13/09/2003

Enseignants - CO-Psy

Un double regard sur les difficultés des élèves

La question de l'identification des difficultés des élèves est un problème central. Comment dépasser les constats qui portent sur les performances pour comprendre ce qui se passe dans la tête des élèves lorsqu'ils sont confrontés à une tâche ?

Grâce à leur formation, les CO-Psy s'efforcent avec leurs démarches et leurs méthodologies propres d'appréhender les sources d'incompréhension, de malentendus, de blocage. Les questionnaires utilisés en début de 6e et de seconde permettent ainsi d'approcher la manière dont les élèves vivent ces changements de cycle, les nouvelles disciplines, les nouvelles exigences du collège ou du lycée, les changements dans leur vie scolaire.

Ce recueil est l'occasion à la fois, de retravailler certains éléments en groupe, de susciter des échanges et de déboucher sur des pistes de solution mais également de reprendre ces problèmes au niveau individuel : Dévalorisation de soi et sentiment d'échec ou d'injustice, attentes parentales et autonomie, troubles spécifiques de la lecture et de l'organisation temporo-spatiale, rapport aux savoirs... Bien entendu les entretiens dont on

nous dit aujourd'hui qu'ils sont bien trop coûteux sont des moments privilégiés pour aborder ces difficultés.

Dans certains collèges existent des expériences de travail en binôme entre enseignant de mathématiques ou de français et CO-Psy en direction de petits groupes d'élèves identifiés en fonction de leurs résultats à l'évaluation Sixième. Ce double regard permet d'être attentif à ce qui se passe dans la tête des élèves quand ils sont aux prises avec un exercice à partir de grilles de lecture différentes. Le décalage inévitable de ces approches et de ces positionnements permet de faire échanger les élèves entre eux et de les interroger autrement sur leurs représentations de la tâche, la manière dont ils s'y prennent, les connaissances qu'ils mobilisent...

En participant à ces actions malgré les effectifs insuffisants, le CO-Psy ne « sort » pas de son rôle d'une part parce que dans ses missions figure la contribution à la réussite scolaire, ce que l'administration oublie trop souvent, mais également parce que la prévention des décrochages est un investissement rentable pour l'orientation. ■

Aide et soutien

Un empilement de dispositifs pour répondre aux difficultés scolaires des élèves

Depuis les années 1990, les dispositifs d'aide et de soutien, tant au collège qu'au lycée, se sont multipliés, se succédant, s'emboîtant ou se chevauchant.

Répondant à des objectifs pédagogiques pas toujours réellement explicités, ils ont souvent été installés pour des raisons plus générales que l'aide ou le soutien direct à des élèves : pour impulser des changements dans les pratiques des enseignants dans la classe, pour susciter le travail en équipe, donner des moyens pour mieux gérer une hétérogénéité grandissante dans les classes, améliorer le rapport des élèves aux apprentissages et développer leur autonomie, ou tout simplement répondre à une forte demande sociale « d'efficacité scolaire ».

Aide, accompagnement, soutien ?

Pour les enseignants, il n'a pas toujours été facile de faire la distinction entre les trois domaines dans lesquels peut s'appliquer l'aide : celui qui relève de l'aide individualisée à un élève en difficulté ponctuelle, celui qui relève de l'accompagnement, du soutien dans une démarche pédagogique conduisant entre autres à l'autonomie, et enfin celui qui relève d'une véritable remédiation pour un élève en grande difficulté ou en rupture scolaire. C'est ainsi qu'ont cohabité des dispositifs pour un travail individualisé ou une « aide aux devoirs » avec des dispositifs collectifs allant de temps spécifiques clairement identifiés pour un petit groupe à ceux concernant l'ensemble d'une classe intégrant aménagement des horaires, des approches, voire des programmes. Leur mise en place par réduction des horaires disciplinaires et de cours, à partir du principe qu'ils permettraient une meilleure relation des élèves aux apprentissages ou seraient de nature à créer une nouvelle motivation, a parfois brouillé la perception des objectifs réels.

À côté des classes spécifiques dont nous ne traiterons pas ici, on peut distinguer deux grands types de dispositifs.

L'aide individualisée dans un cadre disciplinaire et la remise à niveau

Mise en place en seconde en 1999, parce que « l'école doit être à elle-même son propre recours » selon le ministre de l'époque, mais aussi pour répondre à la demande des lycéens d'un accompagnement personnalisé exprimée dans la consultation nationale sur les lycées de 1998 : elle est intégrée en fait dans un ensemble plus vaste destiné à mieux gérer l'hétérogénéité des classes (circulaire du 29/12/98) « La qualité

Témoignage

En collège ZEP

« Notre priorité est le maintien d'horaires de cours suffisants, base de tout, et la meilleure articulation possible entre pédagogie et organisation technique afin de faciliter les apprentissages et de créer un climat propice. Le soutien va de pair avec des classes complètement hétérogènes (refus de tout type de "classe-ghetto"), l'entraide, l'explicitation des démarches et une bonne liaison entre les divers intervenants. Nous avons étendu aux Troisièmes, le type de soutien en français et maths utilisé en Sixième, en petits groupes mêlant élèves très faibles et élèves volontaires, avec les professeurs de la classe. »

Il faudrait donner aux personnels beaucoup plus de repères didactiques sur l'aide et le soutien

des apprentissages des élèves exige, compte tenu de l'hétérogénéité des publics, la mise en place de dispositifs d'aide individualisée : aide méthodologique, études encadrées ou surveillées, permanences, aide aux devoirs et leçons, etc. Elle est articulée à l'évaluation nationale diagnostique supprimée depuis et aux modules dont l'objectif pédagogique est autre, puisque, espaces pour la mise en place d'approches pédagogiques différentes dans le cadre ou en prolongement des programmes, ils s'adressent à tous les élèves. Les enseignants se sont vite retrouvés devant une difficulté de mise en œuvre née en partie de celle de distinguer aide et soutien (difficulté entretenue par les prescriptions ministérielles qui, dans la circulaire de rentrée 2003, encourageaient la globalisation des heures d'AI et de modules) : à qui fallait-il s'adresser, aux élèves en grande difficulté et qui auraient besoin d'une véritable remise à niveau ou aux élèves en difficulté passagère, à des élèves désignés ou à des élèves volontaires ? Les pratiques sont en conséquence très diversifiées suivant les établissements et les disciplines. Les quelques évaluations de ce dispositif convergent pour conclure qu'il bénéficie surtout aux élèves en difficulté ponctuelle et peu aux élèves en grande difficulté dès l'entrée en Seconde, sauf sur le plan relationnel.

En classe de Cinquième, initialement appelée, comme en Sixième, « heures de mise à niveau », une aide individualisée « réservée aux établissements où des besoins d'aide aux élèves en très

grande difficulté » sont identifiés est instaurée en 1999 « dans le cadre de petits groupes ne dépassant pas 8 élèves afin d'assurer une véritable prise en charge personnalisée » (circulaire du 12/07/99). En fait elle ne prendra jamais la place institutionnelle que peut occuper l'AI en Seconde qui a été, dès le début, accrochée explicitement à deux disciplines et intégrée dans les services des enseignants.

L'aide au travail personnel

Ces dispositifs, essentiellement au collège, ont pris des formes variées : ATP, études dirigées, études encadrées, tutorat... Leur définition est fluctuante, le même dispositif changeant parfois de dénomination, les mêmes heures pouvant être attribuées à des dispositifs différents d'une année sur l'autre. Il s'agit, ici, d'apporter une aide méthodologique ou pédagogique au travail personnel de l'élève. On ne touche pas directement à ce qui se passe en classe, mais à la phase d'appropriation individuelle et personnelle des savoirs par les élèves. Peu de bilans globaux ont été tirés de ces dispositifs, et leurs moyens ont été globalisés : à la rentrée 2004, sont à la disposition des équipes « une heure non affectée » en Cinquième et Quatrième et 2 heures d'ATP en sixième. Il est intéressant de noter que ce type de dispositifs n'a pas été installé de façon institutionnelle au lycée général et technologique. Cette absence mériterait sûrement d'être intégrée dans la réflexion plus globale sur l'accès d'un élève à toutes les formes de l'autonomie !

Donner des repères et des outils

Faute de pouvoir codifier nationalement l'aide et le soutien et dans la logique d'une plus grande autonomie des établissements, la stratégie ministérielle est de globaliser un contingent d'heures à disposition des équipes pédagogiques pour mettre en place les dispositifs les mieux adaptés aux réalités locales. Pour que cet espace d'autonomie soit efficace, au-delà de conditions d'enseignement permettant le temps des apprentissages et de la différenciation dans le cadre de la classe, il faudrait donner aux personnels beaucoup plus de repères didactiques sur l'aide et le soutien, des outils pour mieux appréhender les interactions entre l'aide et les différents types d'évaluation (formative, diagnostique, certificative) qui mesurent ou révèlent l'échec et les progrès, mieux utiliser les études qui interrogent ou explicitent les interactions entre le travail en classe et celui en dehors de la classe et enfin dégager le temps de concertation indispensable au fonctionnement des équipes. ■

La Ligue de l'enseignement répond à nos questions

Pour l'appétit d'apprendre

Aujourd'hui le soutien scolaire devient un marché rentable. Quelle analyse faites-vous des évolutions ?

Personne ne peut reprocher aux parents d'avoir le souci de la réussite de leurs enfants. L'École doit être le premier lieu où s'effectue le soutien à l'élève. Or, parce que, notamment, les conditions, mais aussi la volonté, n'existent pas toujours, se développe un marché rentable, celui de l'angoisse scolaire. À cet égard, on peut dire que la progression rapide du chiffre d'affaires des entreprises sur ce secteur est un bon indicateur de l'investissement ou du non investissement des acteurs de l'école.

Quels rôles des associations comme la vôtre peuvent jouer dans l'aide aux élèves en difficulté ?

La visée de l'accompagnement à la scolarité, qui n'est pas une école après l'école, c'est susciter, entretenir, redonner l'appétit d'apprendre. C'est dans ce sens que les apports culturels et les pratiques de socialisation en font partie. Notre rôle :

- Réaliser une intervention éducative et sociale plus large, prenant en compte l'élève



© CLÉMENT MARTIN

dans sa globalité et son environnement.

- Favoriser une démarche en réseau associant écoles, établissements du second degré, familles, institutions culturelles, acteurs locaux, élus associations, travailleurs sociaux, et évidemment, jeunes eux-mêmes, la pertinence du projet étant fondée sur le volontariat des enfants et adolescents.

- Donner une priorité aux élèves exposés aux difficultés scolaires et sociales.
- Chercher à renforcer les parents dans leur rôle d'éducateurs, en faisant émerger leurs savoir-faire.

Quelle articulation entre votre travail et celui que les équipes éducatives peuvent réaliser dans les établissements ?

Nous travaillons à tous les niveaux d'enseignement avec les personnels des établissements scolaires. Nous mettons en place les actions en coopération avec l'équipe enseignante et éducative. Nous ne venons pas concurrencer leurs missions mais bien au contraire, constituer un moyen efficace pour favoriser l'intégration scolaire qui est nécessaire à la réussite des enfants.

Notre travail doit être en liaison avec les compétences à acquérir à l'école, articulant projet d'établissement et projet éducatif territorial. ■

Damien Raymond

Chargé de mission Education
Ligue de l'enseignement

De l'aide au travail mutuel

Un projet innovant avec le GFEN

L'accompagnement à leur scolarité, les jeunes s'en occupent eux-mêmes pour peu qu'on leur donne les moyens de travailler ensemble ! C'est pour se préparer au Brevet des collèges que durant deux semaines de vacances les élèves faibles et moyens du collège Montaigne de Lormont (ZEP dans la banlieue bordelaise) ont bénéficié d'un travail commun avec des élèves volontaires de deux lycées voisins (le Lycée des Iris et le Lycée Pro-

fessionnel Jacques Prévert). Aux vacances de Pâques, dans le collège, les troisièmes ont révisé avec les secondes, premières ou terminales chaque matin, par petits groupes, après avoir fait un stage commun avec le GFEN (en février) sur les façons d'apprendre. À la fin de chaque matinée une assemblée générale des jeunes leur permettait de modifier le dispositif et de régler les petits problèmes. Le Centre Social de Lormont Gécicart concepteur engagé du

projet a délégué une animatrice pour garantir le travail commun. En trois ans ce sont chaque année de 45 à 75 jeunes qui ont ainsi travaillé ensemble, améliorant très sensiblement leurs résultats. Les lycéens ont évalué que ce travail leur a permis d'assurer leurs fondamentaux et l'un des aspects non attendu de l'opération a été le changement rapide de comportement des collégiens vers plus de maturité. Un « effet d'initiation » des adolescents au contact des jeunes adultes des lycées. La question de la liaison Troisième seconde s'est ainsi posée autrement. Les enseignants et l'administration des Lycées, les ATOS qui servaient un petit-déjeuner le matin, le centre social, le GFEN, tous fortement impliqués évaluent très positivement cette action qui montre que les élèves peuvent prendre sereinement et efficacement leurs affaires en main lorsqu'un dispositif les associe à son fonctionnement.

L'idée d'aide a laissé peu à peu la place à celles de travail mutuel, de solidarité active. Dès la fin de la première expérience, les lycéens l'ont validé en se portant volontaires en si grand nombre qu'il a fallu établir des critères de participation, démentant ainsi ceux qui doutent de la générosité et de l'engagement des jeunes. ■

Témoignage

Soutien en Terminale : un coup de pouce

Avoir l'élève seul devant soi, dans une relation de face à face, qui permet de faire le point avec lui sur ses difficultés, au-delà du contrôle des connaissances qui, à mon avis, n'est pas la dimension la plus importante de l'exercice, c'est faire preuve d'une efficacité réelle, même si cela a un coût qui pourrait être élevé, dans le cas d'une généralisation de cette expérience. Cela s'appelle des

heures de colle (ou d'interrogation orale) que j'ai eu l'occasion d'effectuer en Sciences Economiques et Sociales, à titre expérimental (et parce qu'il restait quelques HSE), dans mon établissement, en classe de Terminale ES. Ce genre de « luxe » est généralement réservé aux élèves des classes préparatoires aux grandes écoles. Appliquées aux élèves de Terminale et repensées un peu

différemment, ces heures permettent de pointer ce qui ne va pas, tant dans le domaine des savoirs que des savoir-faire et de conseiller les élèves avec une dimension « personnalisée ». Intégré dans le service des enseignants, le jeu en vaudrait vraiment la chandelle...

Georges Ortusi,

Lycée Pablo-Picasso,

Fontenay-sous-Bois (académie de Créteil)

Les jolis cahiers de vacances

Merci papa, merci maman...

Des enfants en maillots de bain, souriants et studieux, un ciel d'azur, une mer d'émeraude... Les couvertures de « Nathan vacances » et du « Passeport » Hachette (Français, de la Sixième à la Cinquième) expriment déjà l'ambiguïté d'un pari difficile : faire travailler un jeune adolescent pendant ses vacances d'été.

L'intérieur des cahiers se veut également ludique et attrayant : dessins, photographies, abondance de couleurs, textes aérés et faciles à déchiffrer.

Dans son « mode d'emploi » introductif, Hachette s'adresse directement à l'élève : usant d'un tutoiement décontracté, l'éditeur suppose à l'enfant la capacité de comprendre l'organisation du travail, d'en tirer le meilleur profit, – voire de mettre en œuvre par lui-même sa propre remédiation («... repérer tes points faibles et savoir quelles séquences travailler en priorité »).

Chez Nathan, la présentation est au contraire uniquement destinée aux parents... et pour cause : il faut impérativement relier le cahier de vacances aux juteux stages « Acadomia ». L'un ne va pas sans les autres, ainsi que l'explique dès la première page une aguichante publicité, dont la formule lapidaire : « Acadomia... et les résultats sont là ! » évoque la présence paradisiaque d'un « enseignant pédagogue » (*sic*) se rendant sur le lieu même des vacances. À quel prix ? Question à double sens, qui n'est sans doute pas pertinente pour l'éditeur : la réussite scolaire *via* l'école à la plage n'exige-t-elle pas quelques sacrifices ? Les cahiers proposent des exercices simples et cloisonnés. Les parents pourront y trouver des repères rassurants de leur propre scolarité, et endosser plus facilement leur rôle temporaire d'évaluateurs, – aidés en cela par les feuillets de corrigés.

C'est peut-être la raison pour laquelle la grande absente de ces cahiers est l'expression écrite, – production scolaire dont l'évaluation exige l'expertise pointue d'un professionnel de l'enseignement.

Ainsi, au regard de ce qu'il est légitime d'attendre d'un élève qui va entrer en Cinquième « produire un texte complet cohérent, maîtriser la narration et s'initier à la description... », les exigences sont inexistantes chez Nathan, indigentes chez Hachette, qui propose au mieux, sous la rubrique « expression écrite », l'écriture d'une ou deux phrases, avec une consigne de transformation. Or, on ne peut dissocier les exercices proposés d'une certaine conception de l'efficacité des savoirs. Une des incitations importantes de l'accompagnement des programmes de Sixième, qui invite l'enseignant de Français à s'appuyer sur les productions écrites de ses élèves pour les



© CLÉMENT MARTIN

mettre en activité réflexive sur la langue, ne peut évidemment pas être prise en compte dans le cadre de ce travail estival. Absence compréhensible, mais regrettable : on sait combien la maîtrise de l'écrit va peser de plus en plus lourd dans la suite de la scolarité. Alors, quelle efficacité pour ces cahiers de vacances ? Entretiennent-ils la bonne scolarité de l'élève... ou la bonne conscience de ses parents ?

Une recherche réalisée dans l'Académie de Bourgogne au cours de l'année 2000, et portant sur un échantillon de près de 2 500 élèves de CM1⁽¹⁾, montre que près de 82 % de ces enfants ont des activités scolaires pendant les congés. Ils ont travaillé prioritairement les maths (89 %) et le français (92 %), le plus souvent (55 %) sur des cahiers de vacances. 90 % des parents d'enfants ayant utilisé un cahier de vacances participent directement à cette activité ; on ne s'étonnera pas d'apprendre que ce sont ces mêmes parents qui aident le plus leurs enfants pendant l'année scolaire.

Toutefois, il semble que l'efficacité de ces cahiers dépende largement de l'usage qui en a été fait : seuls les enfants ayant achevé leur cahier (soit seulement 23,4 %) amélioreront en moyenne leurs connaissances dans toutes les disciplines.

Or, aller au bout de son cahier de vacances n'est pas du seul ressort de la motivation individuelle, mais dépend aussi des caractéristiques scolaires et sociales de l'élève. Ce sont majoritairement les « bons » élèves et les enfants de cadres qui achèvent totalement le travail proposé...

Les cahiers de vacances ne servent-ils donc qu'à élargir les écarts sociaux de réussite ?... La question ne doit sans doute pas être tranchée aussi brutalement.

Les auteurs de l'enquête eux-mêmes reconnaissent que ce travail estival maintient l'enfant en contact avec l'activité intellectuelle que réclame l'école. Les élèves restent dans une sorte de « veille scolaire » propice, du moins, à la mémorisation de certaines connaissances acquises.

Au-delà de ces considérations, l'important se situe peut-être ailleurs, au sein des rapports plus étroits que la période des « grandes vacances » implique souvent entre enfants et parents.

Si cette intimité permet de privilégier et de donner plus de temps aux échanges, en particulier à la « conversation sur l'école », – l'un des éléments attestés de la réussite scolaire selon la sociologue Anne Barrère – alors... longue vie aux cahiers de vacances, qui donnent un support et un contenu à ce dialogue essentiel au-delà de l'année scolaire !... ■

1. Source : notes de l'Iredu « Trêve estivale et compétition scolaire » Jean-Pierre Jarousse et Christine Leroy-Audouin. Mars 2001.

Les cahiers de vacances entretiennent-ils la bonne scolarité de l'élève... ou la bonne conscience de ses parents ?



© CLÉMENT MARTIN

Acadomia

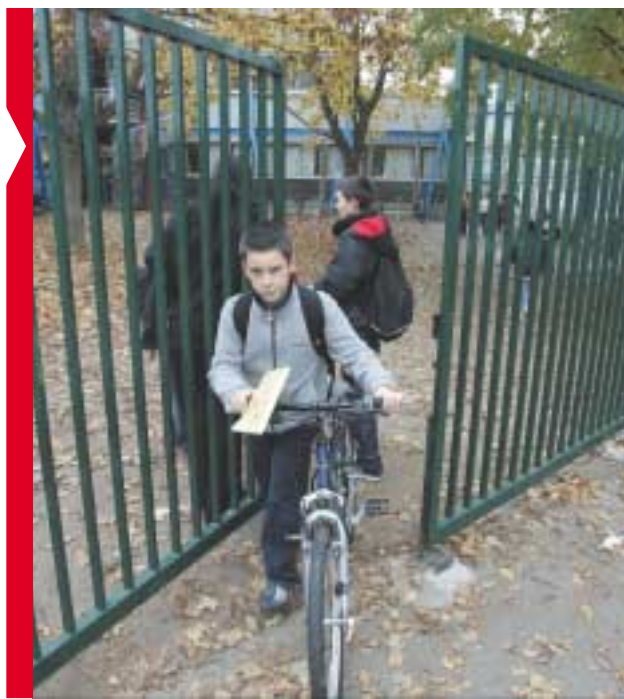
La modernité capitaliste sur un marché porteur

« Je me suis dit qu'il y avait forcément un marché du soutien scolaire. C'est ainsi que le projet est né en 1989 ».

Maxime Aiach, fondateur d'Acadomia, a le mérite de la franchise. Dès 1991, l'entreprise bénéficie d'un coup de pouce inespéré : le gouvernement met en place la déduction fiscale de 50 % pour l'emploi de personnel à domicile. Combien cela coûte ? Environ 30 euros de l'heure dont la moitié prise en charge par l'État (pour ceux qui paient l'impôt). Grâce à cette carotte fiscale, le marché du soutien scolaire à domicile va progressivement sortir de l'ombre et mener Acadomia à la place de numéro 1. En quinze ans, la société a bâti un réseau de 65 agences locales qui recrutent directement. Les professeurs, étudiants, enseignants en activité ou retraités, doivent avoir en principe le niveau bac + 3. Ils sont répertoriés selon la matière enseignée, leurs disponibilités et leur adresse, afin que la société puisse répondre rapidement à la demande. Chaque année 25 000 personnes dispensent 2 millions d'heures de cours à 80 000 élèves, du primaire au supérieur. Le prof qui ne convient pas peut être changé d'une heure à l'autre.

Le PDG d'Acadomia estime que ce n'est qu'un début : « 90 % des cours particuliers sont encore donnés au noir, mais notre marché croît de 5 à 6 % par an. Pour l'instant, nous détenons 2 % de parts de marché, mais je vise les 10 % ».

**Les parents
payent
et exercent
une pression
sur leurs rejetons
en exigeant
un retour sur
investissement.
Comme les
actionnaires.**



En somme, le projet est d'introduire une logique capitaliste dans un marché encore dominé par l'artisanat. Acadomia a été introduit en Bourse en 2000, sur le marché libre d'Euronext à Paris, à 9,70 euros. Le titre vaut aujourd'hui 50 euros, et il a gagné 70 % depuis juin 2003. L'objectif avoué est de coter le titre sur le second marché et d'ouvrir le capital à

hauteur de 45 % au lieu de 30 % actuellement. Pour séduire les parents, l'entretien préalable avec eux constitue la première phase incontournable de tout appel à Acadomia. C'est la phase de charme pour enrôler le payeur. « Évaluation Acadomia », examens blancs, conférences-ateliers pour apprendre à mieux travailler, et même SOS parents (une assistance téléphonique en ligne) : aucun des ressorts du marché de l'angoisse scolaire n'est oublié.

Et pour huiler le tout, de la communication à tour de bras. 4 à 5 millions d'euros sont dépensés en spots publicitaires et en affiches, y compris sur les bus scolaires (comme en Vendée où le conseil général est un témoin passif de cette pratique), ou sur les bus de transport vers les discothèques ! La cible sera cette fois les adolescents.

Bien sûr, disposer d'une caution est incontournable : les Editions Nathan fournissent une pseudo légitimité.

Acadomia se vante d'obtenir des résultats miraculeux : « C'est en appliquant la méthode Acadomia de façon rigoureuse que nos élèves arrivent à gagner progressivement une moyenne de 5 points supplémentaires dans la matière suivie ».

Pourtant rien de bien nouveau au plan pédagogique. Mais les parents payent et exercent une pression sur leurs rejetons en exigeant un retour sur investissement. Comme les actionnaires. ■

Témoignage

Une expérience : enseigner chez Acadomia

Comme pas mal d'étudiants, j'ai eu l'occasion de donner des cours particuliers pour arrondir les fins de mois. Plutôt que de courir boulangeries et petites annonces, j'ai préféré la formule « clef en main » de boîtes privées spécialisées, qui avait deux avantages : celui de fournir le lien indispensable que d'autres plus chanceux obtiennent par le bouche à oreille, et celui d'être déclaré, afin d'éviter les mauvaises surprises.

Journée d'embauche Acadomia : une dizaine de candidats de tous horizons, distribution de brochures racontant l'histoire et l'organisation de l'entreprise, petit laïus de présentation, puis entretien d'embauche en solo.

Deux, trois questions très formelles sur la discipline à 'enseigner et hop, on signe le contrat. À préciser que mes fonctions de MI-SE ont particulièrement intéressé les recruteurs. Travailler pour l'Éducation nationale est une preuve de sérieux, très attractive auprès des parents d'élèves (les clients), pourtant essentiellement orientés vers l'enseignement privé (sur six enfants, cinq étaient scolarisés dans l'enseignement catholique). Après on attend le coup de fil, on négocie le niveau (car on n'est pas payé pareil si on enseigne à un élève de sixième ou de terminale), et on se pointe chez des parents, souvent obnubilés par les notes, qui payent en « tic-

kets ». Alors commence l'exploitation : sur l'heure que payent les clients, moins de 50 % sont reversés à l'enseignant qui de plus peut recevoir une heure avant son rendez-vous l'appel d'Acadomia l'informant que pour une raison ou une autre les parents n'ont plus besoin de ses services, les déplacements ne sont pas remboursés, ni les cours annulés par le client.

Très vite l'expérience devient contraignante, et on négocie avec les parents la possibilité d'être payé de la main à la main. Au final, on retourne dans l'illégalité et Acadomia n'aura été qu'un marchand de « listes » qui se paie rondement au passage.

Didier Dhuique



L'aide à l'élève dans l'établissement

Qui ? Avec quelle formation ?

Faire réussir les élèves est l'objectif des membres de la communauté éducative. Ni retour aux précepteurs, ni simple « soutien » ou approfondissement disciplinaire, l'aide « individuelle » interroge nos pratiques et exige des compétences spécifiques pour lesquelles la profession est en droit de demander à l'institution du temps pour la réflexion, la formation et les conditions de réalisation. Loin de détourner chacun des missions qui sont les siennes, il s'agit de permettre à tous de les mener à bien aujourd'hui.

L'aide « individuelle » : une aventure collective

Quels sont les besoins des élèves ? Que doit-on connaître d'un élève pour pouvoir l'aider et à qui revient-il de l'« aider » ? Lacunes disciplinaires, blocages psychologiques, situation sociale perturbante... l'élève est une personne, une entité, ses activités cognitives ne sont pas indépendantes de son affectivité, de son milieu social et culturel. Dans les équipes de suivi chacun a son rôle (enseignants, CPE, COP, Assistante sociale...). Entre l'aide à l'apprentissage et l'aide psychologique, où est la frontière ? Le SNES, dans un stage en mai

2004⁽¹⁾, a tenté d'avancer quelques pistes pour éviter au mieux « la confusion des rôles et le conflit des territoires ». La « polyactivité » demandée aux aides-éducateurs, repérée dans une étude du CEREQ, a permis de mesurer ce que la communauté éducative a à repenser pour couvrir l'ensemble des besoins des élèves. Une meilleure connaissance des champs d'intervention de chacun, de leur spécificité, exige du temps, des échanges, et une grande professionnalité.

Travailler sur nos pratiques

Une aide efficace aux élèves ne va donc pas dans le sens d'une dilution mais bien au contraire d'une plus grande professionnalisation de nos métiers, permettant un regard croisé prenant en compte l'élève dans sa globalité. Une étude du CNAM, pour le SNES, apporte également un éclairage innovant⁽²⁾.

• *Repérer et identifier les difficultés pour les réduire. Évaluer le chemin parcouru. Avec quels « outils » ?*

Bien peu a été fait pour mettre à jour les logiques à l'œuvre dans les démarches d'aide et évaluer leur degré de pertinence, pour donner des moyens conceptuels et théoriques fiables

permettant d'analyser les difficultés rencontrées par les élèves. Pour ce qui est des enseignants, on peut souhaiter une meilleure formation dans le domaine de la psychologie de l'adolescent, de la psychosociologie mais aussi des connaissances réflexives en matière d'épistémologie de la discipline, de didactique.

Travailler ensemble pour aller plus loin

Absences, travail (ou non) à la maison, projet ou absence de projet d'avenir par exemple exigent une réflexion d'équipe pour aider un élève que l'on souhaite volontaire.

L'allègement des effectifs des classes et de bonnes conditions de travail en équipe autoriseraient une plus grande prise de risque de chacun (savoir se taire et écouter, voire se mettre en danger quand les élèves posent toutes les questions) et une plus grande efficacité. ■

(1) Stage « Quelles missions éducatives pour le second degré ? » organisé par le groupe métier ; compte-rendu disponible au SNES sur demande.

(2) CNAM « Le développement du pouvoir d'agir des professeurs du secondaire » (disponible au SNES sur demande).

Soutien scolaire et TICE

Entre fantasmes et réalité

Depuis l'apparition de l'informatique, de grands espoirs (ou fantasmes) ont été portés sur cette technologie. De la « machine à apprendre » expérimentale (MITSU) au CD-Rom, de nombreuses expérimentations ont été menées, parfois suivies d'une diffusion commerciale comme les CD-rom éducatifs ou les sites web de soutien ou d'aide aux devoirs. Cependant, aucune étude n'a jamais montré que l'utilisation des TICE était plus efficace qu'un travail « classique » en présentiel.

Les éditeurs privés l'ont bien compris puisque la plupart des CD-Rom éducatifs « grand public » ont une fonction de connexion en ligne permettant de poser des questions d'ordre pédagogique. Les sites web, quant à eux, ont tous une fonction du type « contacter un enseignant ». Qu'appelle-t-on « soutien scolaire » ? ; Quel est le profil des élèves ayant besoin d'un soutien ? Que peuvent apporter les TICE ?

Dans le cadre de l'expérimentation des Landes, « un collégien, un portable », une enquête d'opinion a été réalisée : 11 % des élèves ayant répondu indiquent qu'ils « n'aiment pas le collègue et considèrent que le numérique n'y changera rien ». Or, ce sont souvent des élèves

ayant ce profil qui ont besoin d'un soutien scolaire. Les TICE sont donc loin d'être la panacée...

Il faut donc déjà que l'élève ait la volonté « d'apprendre ». Nous avons tous pu constater que certains élèves trouvent un intérêt à nos cours lorsqu'on utilise l'ordinateur, la vidéo... Toutefois cet intérêt se limite la plupart du temps à certaines activités. Il provient parfois de l'ergonomie attractive du logiciel, ou de la démarche pédagogique originale. Il provient aussi de la possibilité de « s'exprimer » avec une machine qui ne « juge » pas comme les camarades ou le professeur.

Comme pour tout outil, on ne peut pas tout faire avec les TICE. Ainsi, elles ne pourront pas être utilisées en autonomie par l'élève à n'importe quelle fin, ni pour toutes les disciplines. Les procédures, parfois extrêmement sophistiquées et réfléchies, de correction d'erreur ne remplaceront jamais le dialogue avec un enseignant.

Cependant, pour des tâches répétitives, les TICE permettent de faire travailler des élèves sur une banque d'exercices corrigés pour acquérir des réflexes de résolution, tout en

avançant à leur rythme. On trouve de nombreux logiciels de ce type, gratuits ou payants, mais il est intéressant de constater que très peu de ces logiciels sont qualifiés « logiciel de soutien », même parmi ceux présentés sur les sites institutionnels. En ce qui concerne les sites web, les critères « soutien » ou « aide » sont mis en avant. Mais ils répondent souvent à une logique commerciale. Et on retrouve alors en ligne ce qu'on peut acheter avec un CD-Rom, sauf que l'espace de travail ne se trouve plus sur le disque dur de l'ordinateur personnel, mais sur un serveur distant.

La politique de développement des TICE voulue par le Ministère, en particulier avec les Espaces Numériques de Travail, vise à développer leurs usages dans le système éducatif. Elle permettra aux enseignants de disposer de nouveaux outils pour l'exercice de leur métier, et ce, on peut l'espérer, dans l'intérêt des élèves. Toutefois, on peut se demander comment nous pourrions nous approprier ces outils. Les problèmes de maintenance et de formation (technique et pédagogique) que nous rencontrons depuis des années peuvent nous laisser sceptiques... ■