



**HAL**  
open science

## Evaluation d'une innovation pédagogique au lycée : l'aide individualisée en seconde

Magali Danner, Marie Duru-Bellat, Séverine Le Bastard, Bruno Suchaut

### ► To cite this version:

Magali Danner, Marie Duru-Bellat, Séverine Le Bastard, Bruno Suchaut. Evaluation d'une innovation pédagogique au lycée: l'aide individualisée en seconde. 2001, [http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications\\_iredu/Notes\\_Iredu/note014.pdf](http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu/Notes_Iredu/note014.pdf). hal-01383731

**HAL Id: hal-01383731**

**<https://hal.science/hal-01383731v1>**

Submitted on 19 Oct 2016

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

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



# Les Notes de l'irédu

*institut de recherche sur l'économie de l'éducation*

CNRS/Université de Bourgogne - 9 Av. Alain Savary - B.P. 47870 - 21078 Dijon cedex  
Tél. 03.80.39.54.59 - Fax 03.80.39.54.79 - e-mail iredu@u-bourgogne.fr

01/4

## Evaluation d'une innovation pédagogique au lycée : l'aide individualisée en seconde

**Magali Danner, Marie Duru-Bellat, Séverine Le Bastard, Bruno Suchaut**  
Février 2001

La mise en place de l'aide individualisée a constitué la première étape de la réforme des lycées poursuivie en classe de première à la rentrée 2000 et en classe de terminale à la rentrée 2001. Ce dispositif vient compléter, sans s'y substituer, les modules introduits dans le cadre de la réforme des lycées de 1992. L'aide individualisée a été prévue, dans l'emploi du temps officiel de la classe de seconde, pour des élèves qui rencontrent des difficultés ponctuelles ou présentent des lacunes plus profondes en français et en mathématiques. Une dotation de deux heures hebdomadaires est attribuée à toutes les divisions de seconde, dans un souci d'égalité, entendue comme un traitement uniforme de tous les établissements. Néanmoins, une dose d'équité a été introduite dans le système : des lycées sélectionnés par les autorités académiques en fonction de critères sociaux et/ou scolaires, ont reçu une dotation complémentaire de deux heures. L'aide peut être conduite par les enseignants de français et de mathématiques avec les élèves qu'ils ont en cours, mais d'autres enseignants peuvent également intervenir.

Pour les élèves, l'aide individualisée complète l'enseignement dispensé en classe entière, en demi-groupe et l'accompagnement pédagogique donné en modules puisqu'elle se déroule dans le cadre de groupes n'excédant pas huit élèves dont les difficultés ont été repérées. Les groupes d'élèves qui bénéficient de l'aide individualisée sont censés être constitués en fonction des difficultés spécifiques mises en évidence par les évaluations de seconde, puis complétées par des entretiens avec les enseignants. Pour suivre au mieux les progressions des élèves, la constitution des groupes doit rester flexible : ils ne sont pas forcément de taille identique et leur composition peut varier en cours d'année en fonction des objectifs poursuivis et des activités. L'A.I.S. (aide individualisée en seconde) est censée compléter une meilleure appropriation des savoirs fondamentaux et l'acquisition de l'autonomie nécessaire à la prise en charge des apprentissages, en redonnant aux élèves confiance en eux. L'aide individualisée ne doit être ni une répétition du cours, ni une étude surveillée, ni un doublement de questions traitées dans les modules, ni une série de pratiques définies une fois pour toutes, puisque les besoins

individuels sont divers et évoluent. Elle doit être un temps de dialogue et de réflexion permettant à l'élève de reprendre confiance en lui et de passer d'un besoin ressenti (peut-être de manière confuse) à une demande plus précise.

La perspective privilégiée par l'IREDU a consisté à s'intéresser principalement aux effets de ce dispositif sur les élèves (leurs attitudes et leur niveau scolaire). Elle doit également prendre en considération le fait que tout dispositif, même piloté de façon centralisée, est géré de manière décentralisée dans les académies, les établissements et les classes.

Dans un premier temps, on a observé la répartition des heures à chacun des niveaux décisionnels ainsi que la façon dont l'aide a été mise en place sur le terrain. Dans un second temps, on a estimé l'impact de l'aide sur les élèves en comparant leurs progressions scolaires selon qu'ils ont été ou non exposés au dispositif. Au-delà de l'impact global de l'aide, on cherchera à savoir si elle exerce un impact différencié selon les caractéristiques socio-démographiques et scolaires des bénéficiaires. Ces divers aspects de l'étude ont porté sur deux académies, à savoir Versailles et Dijon. L'échantillon se compose de 32 lycées répartis dans ces deux académies. L'enquête a concerné environ 3 classes de seconde par établissement, ce qui représente à peu près 2700 élèves, une centaine d'enseignants de français et de mathématiques et 24 proviseurs.

### **Les modalités d'organisation et la perception de l'A.I.S. par les acteurs**

La moitié des proviseurs considèrent qu'ils n'ont pas rencontré de difficultés dans la mise en place du dispositif. Pour les autres, elles se situent surtout au niveau de la gestion des emplois du temps, du manque d'adhésion des enseignants ou même des élèves. Bien que les textes recommandent d'éviter certains créneaux horaires susceptibles de pénaliser les élèves bénéficiaires de l'aide, la répartition semble plutôt équilibrée sur toute la semaine. Des réunions d'information ont eu lieu en début d'année dans un tiers des lycées. Dans la quasi totalité des établissements, aucune activité obligatoire n'est prévue pour les élèves qui ne

bénéficient pas de l'A.I.S. L'aide a lieu dans la majorité des cas avec l'enseignant de la discipline et les élèves d'une même classe.

En ce qui concerne le contenu des séances d'aide individualisée, les enseignants déclarent privilégier les méthodes de travail des élèves et leurs connaissances de base puis, dans une moindre mesure, ils travaillent sur le rapport à la discipline et les blocages, sur la réalisation d'exercices, sur l'aide aux devoirs et sur les révisions de cours. Les effets attendus de ce dispositif par les enseignants sont de nature variée puisqu'ils portent aussi bien sur les relations entre les enseignants et leurs élèves, sur les attitudes des élèves, et sur leurs progressions scolaires. Par rapport à l'enseignement en classe entière, les enseignants considèrent que le travail en aide individualisée est aussi exigeant, aussi épanouissant, stimulant et utile. En ce qui concerne le jugement des élèves, il convient de prendre en compte à la fois ce qu'ils disent de l'évolution de leurs attitudes et de leurs progressions scolaires puisque le dispositif était censé agir sur ces deux dimensions. Le tableau 1 ci-dessous synthétise l'avis des élèves qui ont bénéficié du dispositif sur son efficacité dans leur rapport à la discipline.

**Tableau 1 : Appréciation positive de l'A.I.S. par les élèves**

Dimensions	Mathématiques	Français
Compréhension du cours	<b>64,6%</b>	<b>53,6%</b>
Définition de votre projet d'étude	14,6%	16,5%
Relations avec l'enseignant	37,7%	41,9%
Appréciation de la discipline	32,3%	36,4%
Capacité à faire les exercices	<b>68,0%</b>	<b>54,9%</b>
Comportement en classe	20,9%	23,2%

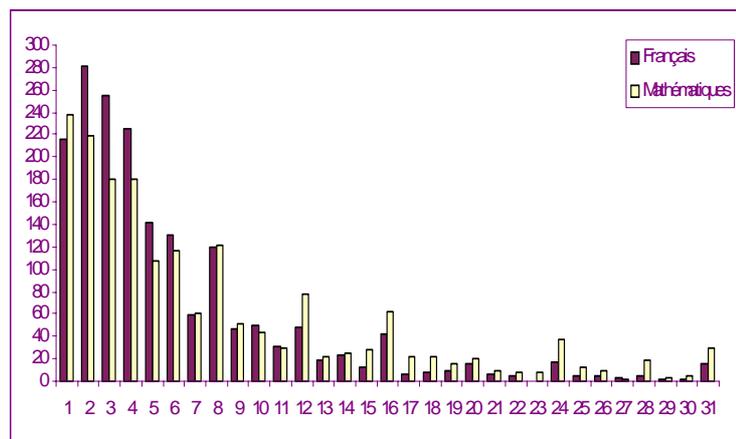
Les élèves qui ont suivi des séances d'aide individualisée considèrent en grande majorité, quel que soit leur niveau scolaire, en français comme en mathématiques, que ce dispositif leur a permis de mieux comprendre le cours et de faire plus facilement les exercices. Par contre, ils sont relativement plus sévères pour les autres dimensions. Ce sont donc avant tout les effets scolaires de l'aide qui sont mis en avant. Par ailleurs, une minorité d'élèves ayant bénéficié de l'aide déclarent n'avoir trouvé aucun intérêt à ce dispositif. De plus, il semblerait que le fait que certains élèves aient participé au dispositif de leur propre initiative les amène à juger plus favorablement le dispositif. Notons enfin, qu'une part non négligeable des élèves qui portent un regard positif sur l'aide, avaient déjà par ailleurs un rapport favorable à la discipline.

### Evaluation globale de l'efficacité de l'A.I.S.

Avant de mesurer l'impact de l'aide sur les progressions scolaires des élèves qui en ont bénéficié, il est nécessaire d'observer leur niveau de fréquentation. Notons tout d'abord que 60% des élèves de l'échantillon déclarent avoir suivi l'aide individualisée à la fois en français et en mathématiques. Ils ne sont qu'une minorité à n'avoir suivi l'aide que dans l'une seulement de ces disciplines. Très peu d'élèves (12%) n'ont jamais bénéficié du dispositif. On peut d'ores et déjà estimer qu'avec un taux de fréquentation global de 88%, le dispositif n'a pas été réservé aux élèves les plus en difficulté et qu'il sera sans doute difficile d'identifier des effets pédagogiques significatifs. Les élèves ont suivi en moyenne 6 séances en français et 6,5 séances en mathématiques. On observe qu'il y a une très forte concentration des élèves sur un nombre très réduit de séances. Si très peu d'élèves bénéficient de plus de 10 séances, la variété reste néanmoins

considérable puisque l'on trouve des élèves qui suivent jusqu'à 31 séances dans l'année (graphique I).

**Graphique 1 : Répartition des élèves ayant participé à l'aide en fonction du nombre de séances**



Par ailleurs, concernant la répartition des séances sur l'année, on observe que les élèves suivent l'aide sur un à trois mois ; elle reste donc, dans la majorité des cas, un processus assez ponctuel. En préalable à l'évaluation des effets du dispositif, il convient de bien spécifier les élèves qui en sont les "bénéficiaires". Ceux-ci n'ont pas de caractéristiques sociales particulières, les élèves concernés par l'A.I.S. sont bien en moyenne plus faibles que ceux qui ne le sont pas, bien que ceci soit plus marqué en mathématiques qu'en français. Non seulement les élèves de bon niveau ont un taux de fréquentation plus faible (58%) que les autres élèves (78%), mais aussi ils restent moins longtemps dans le dispositif.

Le tableau 2 ci-après montre ces différences de niveau initial et permet une première approche globale de la mesure de l'efficacité de l'A.I.S. sur les élèves. On peut en effet comparer les moyennes obtenues en début et en fin d'année et voir si les progressions des élèves qui ont bénéficié de l'A.I.S. sont plus importantes. En fin d'année, les élèves ayant suivi des séances d'aide restent, en moyenne, d'un niveau légèrement inférieur à ceux qui n'en ont pas bénéficié dans les deux disciplines (un test statistique de comparaison de moyennes relève une différence significative).

**Tableau 2 : Comparaison des moyennes trimestrielles entre la population témoin et la population qui a fréquenté l'A.I.S.**

		Moyenne trim. 1	Moyenne trim. 3
Français	Pop. A.I.S.	10,3 ( $\sigma=2,3$ )	10,2 ( $\sigma=2,4$ )
	Pop. Témoin	11,8 ( $\sigma=2,2$ )	11,5 ( $\sigma=2,4$ )
Mathématiques	Pop. A.I.S.	10,2 ( $\sigma=3,4$ )	9,6 ( $\sigma=3,7$ )
	Pop. Témoin	12,5 ( $\sigma=3,5$ )	12,4 ( $\sigma=3,3$ )

Avant de conclure à l'absence d'efficacité de l'A.I.S., il convient d'engager une investigation plus précise pour la mesure de l'efficacité du dispositif. Il faut alors préciser ce qu'on entend par participation de l'élève. Compte tenu de la variété du nombre de séances observé (graphique I), il était impossible de se

satisfaisant d'une mesure dichotomique (l'élève a ou non participé). Nous avons donc pris en considération le nombre de séances suivies en français (aide français) et en mathématiques (aide maths), il s'agit alors de variables continues. Des modèles ont été construits pour expliquer les progressions entre la fin du premier trimestre et la fin du troisième trimestre (tableau 3).

Les modèles 1 expliquent 43% de la variance des progressions pour le français et 58% pour les mathématiques ; c'est-à-dire que d'autres facteurs que le niveau initial interviennent dans l'explication des progressions des élèves. On aurait pu penser que l'aide améliore sensiblement les progressions ; au contraire, à niveau initial comparable, l'aide joue négativement sur les progressions en français, mais cet effet est très faible, et n'a aucun impact significatif en mathématiques.

Les modèles 2 intègrent les caractéristiques sociales des élèves et le fait d'avoir redoublé. Ces différentes variables jouent très peu sur les progressions des élèves. Si les filles progressent plus en français et un peu moins en mathématiques, les enfants de cadre ne sont avantagés de manière significative qu'en mathématiques. On remarque que les redoublants, à niveau scolaire initial comparable, progressent significativement moins en français et en mathématiques, mais de manière moins marquée. Par rapport à toutes ces variables, l'impact de l'aide individualisée apparaît nul en maths et légèrement négatif en français : à profil social et scolaire donné, plus l'élève bénéficierait de séances d'aide en français, moins bonnes seraient ses progressions scolaires comparées à celles des élèves qui n'auraient pas participé au dispositif. Par exemple, un élève qui aurait suivi 5 séances d'aide en français perdrait  $-0,10 \times 5 = 0,5$  point dans l'échelle retenue

(notes standardisées avec une moyenne de 100 et un écart type de 15), ce qui est minime.

Cette absence d'effet moyen peut cacher des effets diversifiés ; on aurait pu ainsi escompter un impact de l'aide différent selon le niveau initial de l'élève (effet plus faible pour les élèves déjà bons et plus fort pour les élèves faibles par exemple). Les analyses intégrant ces effets d'interaction montrent que ce n'est pas le cas. Globalement, il s'avère que l'aide en français et en mathématiques ne permet pas d'améliorer les résultats scolaires des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire. La variable qui explique le mieux le niveau atteint en fin d'année reste le niveau atteint en fin de premier trimestre dans chacune des deux matières.

Notons toutefois que cet effet négatif de l'aide disparaît quand les variables d'attitudes sont intégrées au modèle (modèles 3). Effectivement, le fait d'introduire l'image que les élèves ont de leurs performances (variable "auto-éva") ainsi que le rapport qu'ils entretiennent avec chacune de ces disciplines (variable "rapport") améliore la prédiction du score du troisième trimestre, ce qui signifie que ces variables sont loin d'être anodines comme en atteste l'accroissement des pouvoirs explicatifs des modèles (+5% en français et +7% en mathématiques). Il semble donc important d'avoir confiance en soi et d'apprécier ces disciplines pour progresser. On voit d'ailleurs que si les filles progressent moins que les garçons en mathématiques (modèle 2), c'est parce qu'elles ont des attitudes plus négatives à l'égard de cette discipline, puisqu'à caractéristiques identiques (caractéristiques sociales et scolaires, image de soi, rapport au savoir), elles progressent mieux que les garçons (modèle 3).

**Tableau 3 : Les facteurs associés à la progression des élèves entre le 1er et le 3ème trimestre**

	Français						Mathématiques					
	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	Coeff	Sign	Coeff	Sign	Coeff	Sign	Coeff	Sign	Coeff	Sign	Coeff	Sign
<b>Intercep.</b>	36,55	***	39,25	***	33,16	***	25,28	***	1,71	***	32,57	***
<b>Fille</b>			2,88	***	3,16	***			-0,27	**	0,87	*
<b>Père Cadre sup.</b>			0,91	Ns	0,47	Ns			0,64	***	0,87	Ns
<b>Fratric</b>			0,34	Ns	-0,27	Ns			-0,09	Ns	0,04	Ns
<b>Redoublement</b>			-2,62	***	-1,94	***			-0,66	***	-1,25	***
<b>Trim. 1 français</b>	0,64	***	0,61	***	0,48	***						
<b>Trim. 1 maths</b>							0,75	***	0,81	***	0,54	***
<b>Aide français</b>	<b>-0,12</b>	**	<b>-0,10</b>	**	<b>-0,05</b>	Ns						
<b>Aide maths</b>							<b>-0,06</b>	Ns	<b>0,01</b>	Ns	<b>0,01</b>	Ns
<b>Rapport français</b>					2,85	***					1,12	***
<b>Rapport maths</b>					2,21	***					2,69	***
<b>Auto-éva. français</b>					0,75	***					-0,36	**
<b>Auto-éva. math</b>					0,47	***					1,25	***
<b>R<sup>2</sup></b>	0,43		0,45		0,50		0,58		0,59		0,66	

N.s : non significatif, \* : significatif au seuil de 10%, \*\*: significatif au seuil de 05%, \*\*\* : significatif au seuil de 1%,

### Evaluation de l'aide individualisée au niveau de l'établissement et de la classe

On peut se demander si l'absence d'effet significatif de l'aide individualisée n'est pas un artefact produit par la diversité des contextes éducatifs (lycées et classes fréquentés) ; il n'est pas exclu que dans certains contextes, l'aide ait un effet positif alors que dans d'autres, elle aurait un effet négatif, l'ensemble

produisant une somme nulle trompeuse. Pour tester cette hypothèse et identifier d'éventuelles différences dans l'efficacité du dispositif A.I.S. en fonction des établissements, nous avons estimé dans chaque lycée, un modèle de progression comme cela a été fait précédemment sur l'ensemble de la population des lycéens de l'échantillon. Sur les 24 établissements pour lesquels on dispose des notes du troisième trimestre dans les deux matières, on relève un effet statistiquement significatif (positif

ou négatif) de la variable A.I.S. dans seulement 5 lycées pour le français, et dans 7 établissements pour les mathématiques. L'aide n'a donc pas d'effet dans la majorité des établissements enquêtés. Néanmoins, il existe 3 établissements dans lesquels l'aide favorise significativement les progrès des élèves, mais cet effet favorable n'est manifeste que dans une des deux disciplines. On peut donc en déduire que cela ne relève pas de la manière dont l'établissement a mis en place le dispositif, mais plutôt de l'existence, dans cet établissement, de classes dont les progressions des élèves sont systématiquement meilleures du fait de l'aide dans telle ou telle discipline, ce qui renvoie à des facteurs pédagogiques propres à la classe. Ceci est cohérent avec la littérature existante qui invite plutôt à rechercher, dès lors qu'on s'efforce d'expliquer des progressions, un éventuel "effet maître". Cela serait d'autant plus pertinent que ce sont les enseignants de la classe qui interviennent durant les séances d'aide individualisée. Pour identifier la part des différences entre les classes imputables à l'A.I.S., nous avons procédé de manière identique que pour les établissements, en estimant l'effet de l'A.I.S. dans chacune des 62 classes. Bien que dans la majorité des classes, l'effet de l'aide soit non significatif, on remarque que dans 8 d'entre elles (4 en français et 4 en mathématiques), les élèves qui ont bénéficié de l'aide ont progressé sensiblement plus que les autres. Par contre, dans d'autres classes, l'aide a un effet significativement négatif. Ceci montre bien qu'au-delà de la formule elle-même, le rôle de l'enseignant paraît déterminant dans la réussite d'un tel dispositif.

## Conclusion

De nombreux travaux d'évaluation réalisés sur des dispositifs de soutien en faveur des publics en difficultés scolaires se sont avérés souvent décevants, en ce sens que, dans le meilleur des cas, les effets de ces dispositifs sur les progressions scolaires des élèves sont nuls (quand ils ne sont pas négatifs). Cet ensemble de recherches permet néanmoins d'esquisser plusieurs pistes complémentaires pour comprendre l'inefficacité apparente de l'aide individualisée en seconde.

Premièrement, l'élève qui participe à l'A.I.S. renonce nécessairement à d'autres activités. Plus l'élève suit de séances, plus les conséquences de ce "coût d'opportunité" sont alors manifestes. Il faut rappeler que des arbitrages temporels sont inévitables et que le temps pris pour une activité sera décompté pour une autre.

Deuxièmement, il est probable qu'interviennent des "effets d'attente". Ce schéma très classique s'applique très certainement aux élèves fréquentant l'A.I.S. dans la mesure où l'enseignant qui intervient dans ce dispositif est celui auquel a été confronté l'élève tout au long de l'année. Néanmoins, le jeu de ces effets d'attente est sans doute atténué, dans le présent dispositif, par le fait qu'il a concerné la majorité des élèves.

Troisièmement, certains éléments qualitatifs de l'enquête font apparaître que la plupart des enseignants axent le contenu des séances autour de la révision des connaissances de base.

## Rappel des dernières Notes

Les Notes de l'Irédu sont téléchargeables en format PDF sur notre site : <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU>

01/3 Trêve estivale et compétition scolaire : les parents maintiennent la pression

01/2 Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique ?

01/1 Usages et efficacité d'Internet à l'école

Pourtant, si l'on en croit les élèves, le problème se situerait plutôt au niveau de la compréhension des attentes et des consignes de l'enseignant lors de la réalisation du travail personnel. Il est donc possible que l'aide individualisée, telle qu'elle est actuellement organisée, ne réponde pas entièrement aux besoins et aux attentes des élèves en difficulté.

Quatrièmement, les enseignants estiment qu'ils n'ont pas été formés aux dimensions plus pédagogiques, voire psychologiques, du métier dont l'aide individualisée, avec sa connotation relationnelle, serait une nouvelle manifestation. Cette première année a donc été pour eux l'occasion d'expérimenter, en plus de leur mission de formation, un travail d'accompagnement scolaire. On peut donc penser qu'ils sont nombreux à avoir naturellement reproduit leurs méthodes de travail habituelles dans un groupe plus restreint. Or, les élèves qui sont en difficulté ont peut-être besoin d'un "traitement" qualitativement différent, tant sur le plan pédagogique, que sur le plan relationnel. Dans ce cas, c'est le contenu même de ce que recouvre l'aide individualisée qui serait inadapté.

Enfin, mais ce n'est sans doute pas la piste la moins importante, c'est l'organisation même de l'aide, au cours de cette première année d'expérimentation, qui doit être invoquée pour comprendre son absence d'efficacité globale. Pour que cette formule puisse avoir des effets pédagogiques visibles, il serait nécessaire de sélectionner plus précisément les élèves susceptibles d'en bénéficier, et de mettre en œuvre une politique plus vigoureuse de discrimination positive n'allouant des heures qu'aux établissements au public le plus fragile sur le plan scolaire. Par ailleurs, l'étude montre que l'aide ne concerne les élèves que de manière extrêmement ponctuelle ; on peut se demander si l'organisation de "sessions" groupées, plus intensives, centrées sur telle ou telle partie du programme ou telles difficultés des élèves, ne serait pas plus efficace. Soulignons pour finir que la présente évaluation a été conduite lors de la première année d'expérimentation de l'aide : les résultats plutôt négatifs sont donc à relativiser considérablement. On peut, en effet, penser qu'à la rentrée, les enseignants ont pu tirer profit de l'expérience de cette première année et réajuster le contenu des séances aux besoins de l'élève, si tant est qu'ils aient un retour, sur la base d'évaluations comme la nôtre, sur l'efficacité objective de ce type d'action.

### Pour en savoir plus...

Duru-Bellat (M.), Danner (M.), Le Bastard (S.), Suchaut (B.)

"L'aide individualisée en seconde : mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique, rapport final". Rapport pour le ministère de l'Éducation nationale - Septembre 2000 - 112 p.

"L'aide individualisée en seconde, mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique", *Éducation et Formations*, N°60, juillet/septembre 2001, pp. 55-65

"Les Notes de l'Irédu" est une collection à parution irrégulière pour laquelle nous privilégions la diffusion électronique. Toutefois, chaque numéro peut être obtenu contre 1 € en timbres auprès du service documentation de l'Irédu - ISSN 1265-0889

