



HAL
open science

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. L'aide individualisée en seconde : Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique. *Éducation & formations*, 2001, 60, http://media.education.gouv.fr/file/60/08/7/4_25087.pdf. hal-01389443

HAL Id: hal-01389443

<https://hal.science/hal-01389443>

Submitted on 28 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.

L'aide individualisée en seconde

Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique¹

Magali DANNER, Marie DURU-BELLAT, Séverine LE-BASTARD, Bruno SUCHAUT

IREDU-CNRS et université de Bourgogne

À la suite de la première année de fonctionnement, le dispositif d'aide individualisée en seconde s'est révélé comme étant peu efficace sur les résultats scolaires des élèves. Le caractère peu ciblé du dispositif, une incohérence relative dans l'allocation des moyens aux établissements, le faible nombre de séances suivies par les élèves sont des éléments qui peuvent sans doute expliquer ce résultat décevant de l'évaluation d'une innovation récente qui devrait évoluer.

Les années 90 ont été marquées par un accroissement très important de la population accédant au niveau du lycée [COEFFIC, 1998]. Cette population est par là même nécessairement plus hétérogène ; plus précisément, un nombre important d'élèves qui, dans les années 80, auraient été orientés dans les filières courtes poursuivent actuellement leur scolarité dans les lycées : on ne saurait dire aujourd'hui que ces élèves sont plus faibles scolairement puisque les comparaisons faites par la DEP. (entre 85 et 95) montrent que la généralisation de la scolarisation complète en collège qui a nourri l'expansion au lycée n'a pas été assortie d'une baisse du niveau scolaire. En revanche, on sait que cette population provient de milieux sociaux plus diversifiés vu les biais qui marquaient les orientations prématurées au collège. Sans trancher ici sur la réalité d'une hétérogénéité qui serait croissante, il est clair que le discours sur l'hétérogénéité n'a cessé de se développer chez les enseignants depuis les années 80.

À leurs yeux, pour faire face à des classes perçues comme étant de plus en plus difficiles, une évolution vers

plus d'individualisation et de remédiation est nécessaire. Il s'agit là d'une évolution globale et de nombreuses expériences ont déjà été faites à d'autres niveaux du système éducatif (tutorat dans l'enseignement supérieur, études dirigées au collège, soutien au primaire). Dans un contexte de scepticisme grandissant quant aux réformes de nature structurelle, la réponse au problème que rencontrent les enseignants dans leur classe semble passer avant tout par une diminution du nombre d'élèves pris en charge par chaque maître (réduction de la taille des classes, dédoublement des classes, pédagogie individualisée). Si cette tendance est considérée de manière favorable par les enseignants, les parents et les élèves, force est de constater que la recherche peine à démontrer l'efficacité des mesures qui en découlent : on sait, en particulier, que la taille des classes exerce peu d'effet significatif sur la progression des élèves. Par ailleurs, à part les analyses déjà anciennes de Bloom (1976) démontrant l'efficacité du préceptorat (un maître - un élève) très peu de travaux (notamment en France) ont véritablement démontré l'efficacité d'un enseignement en groupe restreint censé remédier aux difficultés des élèves [CRAHAY, 2000].

À l'occasion de la mise en place de l'aide individualisée en seconde à la rentrée scolaire 1999-2000, une évaluation de cette innovation pédagogique a été confiée à l'IREDU.

NOTE

1. Cet article a été réalisé à la suite d'une commande de la DESCO qui a donné lieu à la production d'un rapport.

Le présent article expose les principaux résultats de cette analyse et les questions qu'elle soulève dans le domaine plus général de l'évaluation de politiques éducatives.

L' AIS : PREMIÈRE ÉTAPE DE LA RÉFORME DES LYCÉES

Dans le système éducatif, tel qu'il est actuellement organisé, un cadre réglementaire précise les objectifs et les modalités de mise en œuvre de toute nouvelle disposition pédagogique et l'évaluation s'effectuera nécessairement en référence à ce cadre. Rappelons à cet égard que ce dispositif d'aide individualisée a été prévu, 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. La mise en place de cette aide 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 ; sa spécificité est de cibler particulièrement les élèves censés en avoir le plus besoin.

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, complétées par des entretiens avec les enseignants. Ces éléments sont censés permettre à l'équipe éducative d'établir un bilan des acquis et du parcours scolaire de l'élève et donnent aux enseignants la possibilité de fixer les objectifs pédagogiques de l' AIS (aide individualisée en seconde) pour une période déterminée.

L'efficacité de l'accompagnement suppose qu'une attention particulière soit accordée à la constitution des groupes. Celle-ci relève des choix pédagogiques opérés par l'équipe pédagogique. Les groupes sont constitués au cours du mois qui suit la rentrée. Les textes prévoient que les enseignants font périodiquement un bilan de l'aide et peuvent réorienter la nature de celle-ci en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves. Ce bilan doit intervenir plusieurs fois dans l'année scolaire selon une périodicité définie par l'équipe pédagogique. 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' AIS 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. Il s'agit pour le lycée de mettre en place des dispositifs adaptés à son public scolaire et ainsi d'être « son propre

recours ». 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 définie une fois pour toutes, puisque les besoins individuels sont divers et évolutifs. 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 ; c'est également un lieu de pratiques qui doivent faire l'objet d'une évaluation formative.

La perspective privilégiée par notre équipe a consisté à s'intéresser principalement aux effets de ce dispositif sur les élèves – leurs attitudes, leur niveau scolaire etc. –, comme nous le faisons pour conduire de manière courante l'évaluation des innovations pédagogiques. Néanmoins, cette dernière doit également prendre en compte le fait que tout dispositif, même s'il est piloté d'une manière centralisée, est géré de façon décentralisée dans les académies, les établissements et les classes. Dans un premier temps, on observera donc les conditions de mise en œuvre de l'aide individualisée : on s'interrogera en particulier sur la manière dont les heures sont réparties à chacun des niveaux décisionnels, comment se fait leur répartition par académie et comment chacune d'entre elles les ventile ensuite entre ses établissements.

Il conviendra ensuite, dans une seconde étape, d'examiner comment, de façon concrète, l' AIS est mise en place sur le terrain. On sait en effet par de nombreux travaux, que quelle que soit la précision des textes, les enseignants et plus largement les équipes éducatives, disposent de fait d'une grande marge de manœuvre dans le domaine pédagogique. Une difficulté classique de l'évaluation des dispositifs éducatifs est que l'objet même de ce qu'on cherche à évaluer n'est jamais défini de manière précise et *ex-ante* par les

textes, mais se construit dans le quotidien des classes. Cet inconvénient est d'autant plus fort que l'évaluation se situe lors de la première année de mise en place du dispositif et que des dysfonctionnements pourront probablement être repérés à cette occasion (des ajustements d'un point de vue local pourront avoir lieu au cours des années suivantes). En outre, les décideurs politiques expriment le besoin d'obtenir des informations sur l'efficacité des mesures prises dans un délai souvent plus restreint que celui qui serait nécessaire à la production de résultats ; en effet, l'évaluation des dispositifs a souvent une dimension longitudinale puisqu'il est nécessaire de comparer une situation initiale de référence et une situation « finale » observée à l'issue d'une période de temps au moins aussi longue qu'une année scolaire.

La troisième étape, qui consiste à évaluer l'impact de l'AIS sur les élèves, comporte plusieurs dimensions. La première s'intéresse à l'évolution des résultats scolaires des élèves au cours de l'année de seconde en comparant les progressions des élèves selon qu'ils ont été ou non exposés au dispositif. Autant que faire se peut, cette démarche s'applique aussi à l'évolution des attitudes des élèves (rapport à la discipline notamment). Au-delà de l'impact global de l'aide, on cherchera à savoir si elle exerce un impact différencié selon les caractéristiques des bénéficiaires (socio-démographiques et scolaires). On sait en effet par les recherches que certains dispositifs n'ont des effets que sur certains élèves (les plus forts, les plus faibles, les publics plus favorisés, etc.). On sait aussi, que l'effet de certaines mesures n'est pas linéaire, et qu'en deçà ou au-delà d'une certaine limite, l'efficacité peut devenir nulle ou être amoindrie.

À côté de l'appréhension des effets visibles, objectifs, du dispositif, l'évaluation s'intéresse également à la façon dont les acteurs (proveurs, enseignants et élèves) l'ont perçu sur

le terrain. Aux élèves, ont été notamment posées des questions concernant leur rapport à la discipline, leur sentiment de maîtriser les difficultés, les changements qu'ils perçoivent dans leurs résultats, les modifications éventuelles de leur projet... Aux enseignants, les questions étaient davantage d'ordre pédagogique : mettent-ils en œuvre des pratiques pédagogiques spécifiques, ont-ils confiance dans l'utilité du dispositif, cette nouvelle activité affecte-t-elle leurs conceptions de la profession enseignante. Enfin, pour aller plus loin dans l'analyse et mieux comprendre ce qui fait que le dispositif est efficace ou non, nous avons posé à tous les acteurs des questions relatives au contexte dans lequel se met en place l'aide individualisée (caractéristiques de l'établissement, priorités pédagogiques de l'enseignant, comportements scolaires de la classe, modalités d'organisation de l'aide etc.).

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 2 700 élèves, une centaine d'enseignants de français et de mathématiques et 24 proveurs.

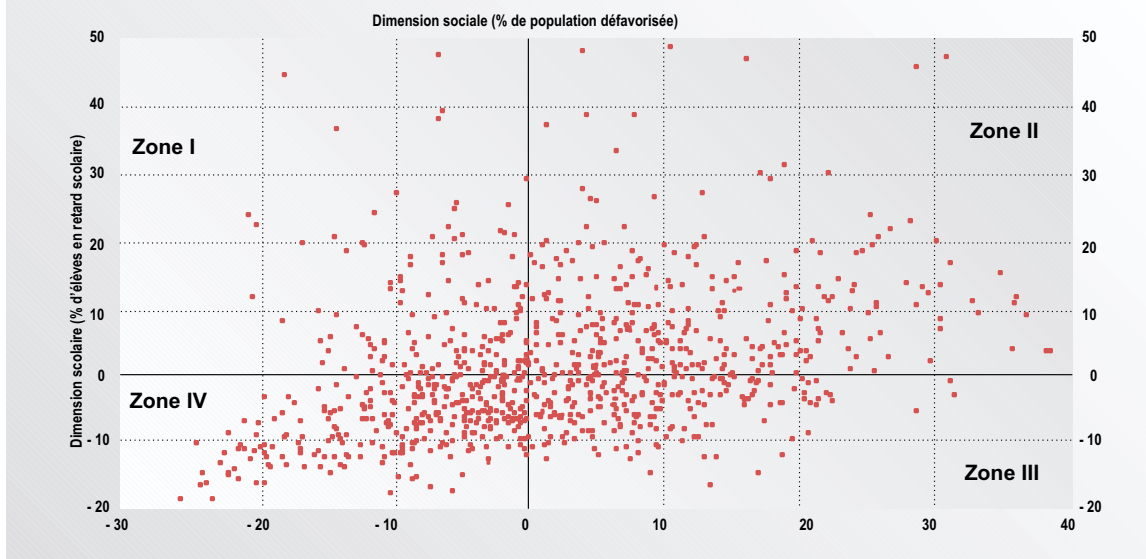
UNE CERTAINE INCOHÉRENCE DANS L'ALLOCATION DES MOYENS

La réforme prévoit, au nom du principe d'égalité, que toutes les divisions de seconde reçoivent deux heures hebdomadaires qui se répartissent entre deux disciplines, le français et les mathématiques. Une première répartition des heures s'est donc faite sur la base des effectifs des élèves. En plus des heures allouées sur la base des effectifs, un volant

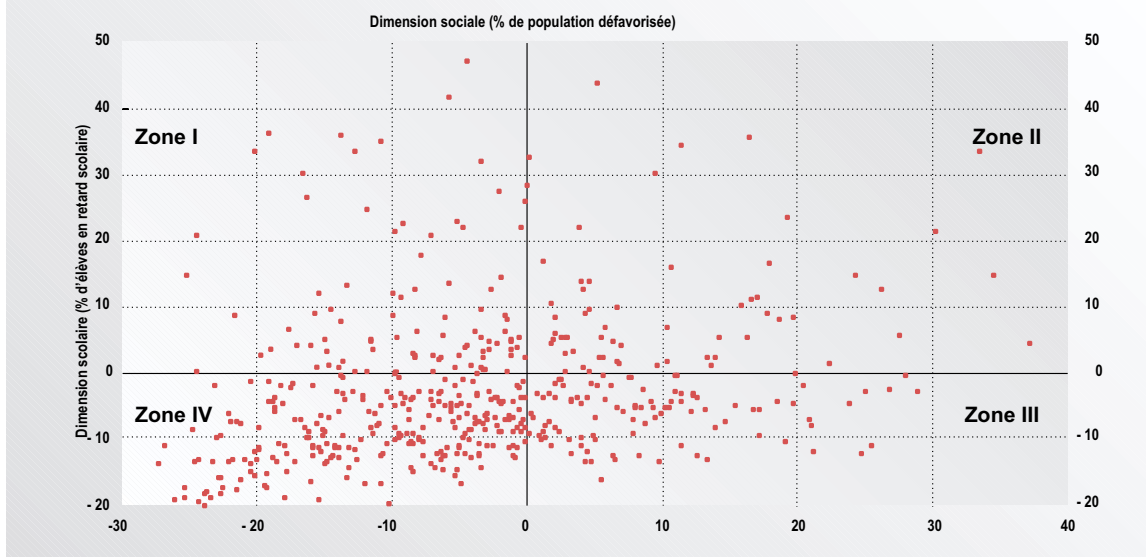
d'heures supplémentaires représentant 25 % des divisions de classe, à raison de deux heures par classe, a été octroyé aux académies, une certaine autonomie est ainsi donnée aux académies pour qu'elles réalisent, si elles le souhaitent, une discrimination positive. Enfin, des heures complémentaires ont été proposées par le ministère avec l'idée que les académies les plus défavorisées socialement sont probablement celles où les échecs scolaires sont les plus importants. Les académies peuvent donc répartir ces heures entre des établissements qu'elles auront sélectionnés en fonction de critères sociaux et/ou scolaires, soit en vue de créer davantage de groupes dans les disciplines concernées initialement par l'aide, soit en vue de créer des groupes dans d'autres disciplines. Cette dotation complémentaire a été effectuée en tenant compte de deux éléments : l'indicateur de concentration des difficultés sociales (ICDS) des académies (qui prend en compte spécifiquement le contexte d'enseignement) ainsi que le nombre des divisions par académie. Mais chaque académie a sa propre définition de l'établissement défavorisé, ce qui induit des incohérences au niveau national puisque tel établissement se verra attribuer une dotation secondaire dans telle académie alors que dans telle autre, un autre établissement strictement identique se la verra refuser. Les graphiques I et II suivants examinent la répartition des établissements selon qu'ils ont ou non reçu de dotation en heures supplémentaires.

Les graphiques 1 et 2 distinguent quatre cadrans en fonction de la moyenne nationale des deux indicateurs de public scolaire. La zone I caractérise les établissements dont le pourcentage d'élèves d'origine défavorisée est plus important que la moyenne nationale (29,5 %) mais dont le pourcentage d'élèves en retard est inférieur à la moyenne nationale (20,5 %). La zone II regroupe les établissements qui accueillent une

GRAPHIQUE 1 – Répartition des établissements ayant reçu une dotation en heures supplémentaires



GRAPHIQUE 2 – Répartition des établissements n'ayant pas reçu de dotation en heures supplémentaires



population plutôt difficile à la fois sur le plan social et scolaire. La zone III concerne les établissements ayant un taux d'élèves en retard plus important que la moyenne nationale mais une représentation des milieux défavorisés moins importante. Quant à la zone IV, elle rassemble les établissements accueillant une population socialement et scolairement plus favorisée que la moyenne nationale. Le graphique 1 montre que des établissements de toutes les zones (en plus

ou moins grand nombre) ont reçu une dotation secondaire, aussi bien en zone IV (établissements favorisés sur les deux aspects) qu'en zone II (établissements défavorisés sur les deux aspects). De même, on compte dans les établissements n'ayant pas reçu d'aide un nombre non négligeable d'établissements accueillant des publics défavorisés sur le plan scolaire et/ou social (graphique 2). Si on considère que ces indicateurs constituent un critère légitime d'af-

fectation supplémentaire, alors on ne peut que déplorer l'incohérence que l'on observe quant à l'allocation des moyens. Dans une perspective politique, il serait sans doute utile de réfléchir à l'opportunité d'harmoniser ces critères d'attribution et de proposer un certain nombre d'indicateurs, tant sociaux que scolaires, qui permettraient de hiérarchiser les établissements dans chaque académie sur une base identique.

TABLEAU 1 – Appréciation du dispositif AIS par les élèves

Dimensions	En %	
	Mathématiques	Français
Compréhension du cours	64,6	53,6
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	68,0	54,9
Comportement en classe	20,9	23,2

LES ACTEURS GLOBALEMENT SATISFAITS

On décrira ici de façon précise les modalités de mise en œuvre sur le terrain, à la fois d'un point de vue organisationnel et d'un point de vue plus subjectif, en s'intéressant à la manière dont les enseignants et les élèves ont perçu cette innovation pédagogique. Un questionnaire a été soumis aux proviseurs et aux enseignants des établissements visités pendant l'enquête.

La moitié des proviseurs considèrent qu'il 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 (pour près d'un proviseur sur cinq), du manque d'adhésion des enseignants (cité par 11,5 % des proviseurs) ou même des élèves (5,7 %). 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. Dans l'immense majorité, les élèves ont été informés de ce dispositif par leur professeur principal (92,3 %), et par les enseignants de français ou de mathématiques (96,2 %). Des réunions d'information ont eu lieu en début d'année dans un tiers des établissements. Dans la quasi-totalité des établissements, aucune activité obligatoire n'est prévue pour les élèves qui ne bénéficient pas de

l'AIS. D'après les proviseurs, la décision d'orienter un élève vers ce dispositif se fonde d'abord sur les résultats faibles obtenus aux évaluations communes de début d'année (96 %), quand les résultats scolaires sont inadéquats avec les vœux d'orientation (62 %), à partir de l'initiative de l'élève (65 %), ou quand celui-ci rencontre des difficultés d'intégration (31 %). Au niveau de l'organisation matérielle de l'aide, elle a lieu dans la majorité des cas avec l'enseignant de la discipline et les élèves d'une même classe. Les enseignants travaillent essentiellement en groupe (pour les trois-quarts d'entre eux) plutôt qu'en face à face pédagogique (12 %), associant parfois les deux modalités (12 %). La plupart des proviseurs estiment d'ailleurs que l'aide suppose des changements pédagogiques de la part des enseignants au niveau du métier dans sa globalité (45 sur la pédagogie (20 %) et sur l'évaluation des élèves (15 %).

En ce qui concerne le contenu des séances d'aide individualisée, les enseignants déclarent privilégier les méthodes de travail des élèves (79 %) et leurs connaissances de base (73 %) puis dans une moindre mesure, ils travaillent sur le rapport à la discipline et les blocages (46 %), sur la réalisation d'exercices (43 %), sur l'aide aux devoirs (25 %) et sur les révisions de cours (11 %). Pendant les séances, si les élèves font des exercices, ils travaillent plutôt en binôme (47 %) et de façon individuelle (41 %).

Les effets attendus de ce système d'aide par les enseignants sont de natures variées puisqu'ils portent aussi bien sur les relations entre les enseignants et leurs élèves, sur les attitudes des élèves, que sur leurs progressions scolaires.

Par rapport à l'enseignement en classe entière, les enseignants considèrent que le travail en aide individualisée est aussi exigeant (57 %), aussi épanouissant (46 %), stimulant (42 %) et utile (42 %). De manière convergente, ils trouvent ce travail plus agréable (70 %), plus riche (45 %) et plus utile pour les élèves (42 %). Cette innovation semble donc plutôt bien perçue par l'ensemble des enseignants, sachant qu'une minorité juge l'aide plus fatigante (24 %), moins stimulante (20 %) et plus difficile (19 %) que l'enseignement en classe complète.

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-dessus synthétise l'avis des élèves bénéficiaires du dispositif sur son efficacité dans leur rapport à la discipline.

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 (16 % en français et 11 % en mathématiques) déclarent n'avoir trouvé aucun intérêt à ce dispositif. Ils ne sont néanmoins pas plus nombreux (12 % en français et 10 % en mathématiques) à estimer que ce dispositif a contribué à améliorer leurs performances et leurs attitudes. De plus, il semblerait que le

fait que certains élèves aient participé au dispositif de leur propre initiative les amène à juger plus favorablement celui-ci. 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.

UN DISPOSITIF PEU CIBLÉ, UNE FRÉQUENTATION ANNUELLE RÉDUITE

Engageons à présent la mesure de l'impact sur les progressions scolaires des élèves en intégrant dans l'analyse à la fois les élèves n'ayant pas bénéficié de l'aide individualisée en seconde et ceux qui se sont vu proposer ce dispositif. On s'intéressera ici essentiellement aux écarts éventuels de progression entre les deux populations.

Il était au préalable nécessaire de spécifier l'intensité dans la mise en œuvre du dispositif en observant le 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 (13 % et 15 %) 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. Avec une telle absence de « ciblage » des bénéficiaires, il sera dans doute difficile d'identifier des effets spécifiques. À moins qu'il soit considéré comme normal que l'immense majorité des élèves de seconde éprouve des difficultés nécessitant un « traitement » pédagogique particulier. On observe d'ailleurs qu'une proportion importante d'élèves (16 %) déclarent avoir reçu des cours de soutien en mathématiques (12 %), et avec une moindre fréquence en français (4 %). Pour en revenir à la fréquentation du dispositif, notons que les élèves ont suivi en moyenne 6 séances en français et 6,5 séances en mathématiques. Cela dit, il existe une très grande variété autour de cette moyenne comme le montre le graphique 2. On observe ainsi qu'il y a une très forte concentration des élèves sur un nombre très réduit de séances : le nombre de séances le plus fréquent est de 2 en français et de 1 en mathématiques. On remarque également que 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 3).

Sans préjuger de la suite de l'analyse, on peut s'attendre à ce qu'un nombre aussi réduit de séances n'ait pas un effet pédagogique très significatif... 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 ». On observe que ceux-ci n'ont pas de caractéristiques sociales particulières, cela dit, les élèves concernés par l'AIS sont en moyenne plus faibles que les non concernés, et ceci de manière plus marquée en mathématiques qu'en français. On observe que non seulement les élèves de bon niveau ont un taux de fréquentation plus faible (58 %) que les autres élèves (78 %), mais qu'ils restent aussi moins longtemps dans le dispositif.

Le tableau 2 ci-après montre ces différences de niveau initial et permet une première approche très grossière de la mesure de l'efficacité de l'AIS sur les élèves. On peut en effet comparer les moyennes obtenues en début et en fin d'année et évaluer si les progressions des élèves ayant bénéficié de l'AIS s'avèrent plus im-

GRAPHIQUE 3 – Répartition des élèves ayant participé à l'aide en fonction du nombre de séances

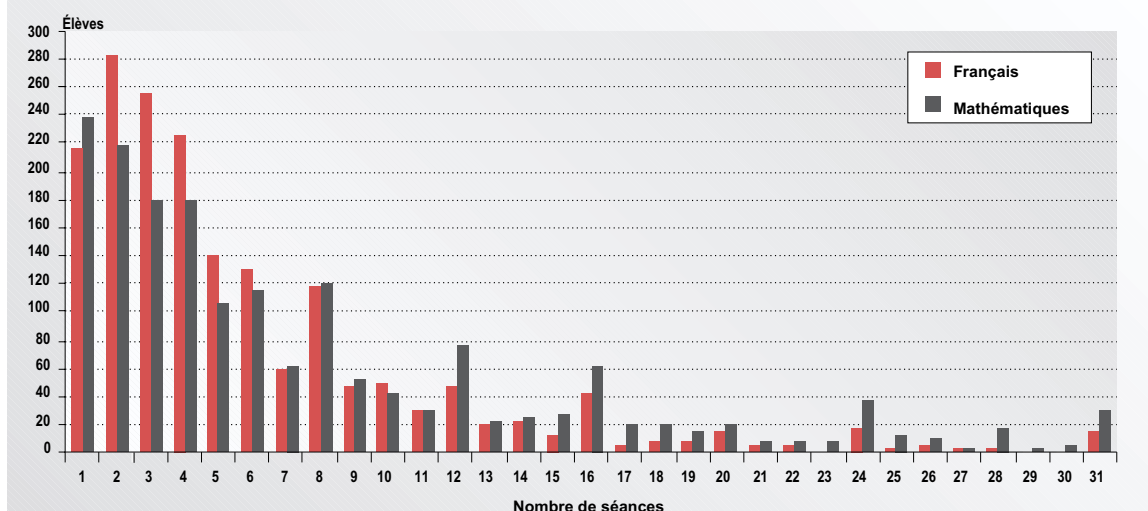


TABLEAU 2 – Comparaison des moyennes trimestrielles entre la population témoin et la population qui a fréquenté l’AIS

		Moyenne trimestre 1	Moyenne trimestre 3
Français	Population AIS	10,3 (s = 2,3)	10,2 (s = 2,4)
	Population témoin	11,8 (s = 2,2)	11,5 (s = 2,4)
Mathématiques	Population AIS	10,2 (s = 3,4)	9,6 (s = 3,7)
	Population témoin	12,5 (s = 3,5)	12,4 (s = 3,3)

portantes. La réponse est négative comme le suggèrent les chiffres du tableau 2 : les moyennes des élèves de la population AIS n'évoluent pas plus favorablement en cours d'année que celles de la population témoin. En fin d'année, les élèves ayant suivi des séances AIS 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).

Avant de conclure à l'absence totale d'efficacité de l'AIS, il convient d'engager une investigation plus précise pour la mesure de l'efficacité du dispositif.

EN MOYENNE, PAS D'EFFET DE L'AIS SUR LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Pour évaluer l'efficacité du dispositif sur les progressions des élèves, il était nécessaire de déterminer ce qu'on entendait par participation de l'élève. Vu la variété du nombre de séances observé (graphique 3), il était impossible de se satisfaire d'une mesure dichotomique (l'élève a ou non participé). Nous avons donc pris en compte le nombre de séances suivies en français (aide français) et en mathématiques (aide maths), il s'agit alors de variables continues. Les modèles qui suivent ont été construits pour expliquer les progressions entre la fin du premier trimestre et la fin du troisième trimestre (tableau 3)².

TABLEAU 3 – Efficacité de l'aide en fonction du nombre de séances suivies, par discipline

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

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

NOTE

2. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les élèves qui prennent part au dispositif ont, en moyenne, un niveau plus faible que la population témoin, on ne saurait donc, pour évaluer l'efficacité de l'AIS, se contenter de comparer les notes obtenues par les élèves en fin d'année dans les deux sous-populations d'élèves (AIS et « groupe témoin ») ; ce sont davantage leurs progressions, entre le début et la fin de l'année, qu'il faut analyser. Ces progressions seront mesurées à l'aide de modèles de régression classiques dont le plus complet est de la forme : résultats scolaires de fin d'année = f (résultats de début d'année, caractéristiques sociales et scolaires des élèves, participation à l'AIS). Ce modèle permet de mesurer l'impact du dispositif AIS sur les moyennes de fin de troisième trimestre (en mathématiques et en français) pour des élèves de niveau de début d'année comparable et de caractéristiques sociales et scolaires données.

Les modèles 1 expliquent 43 % de la variance des progressions pour le français et 58 % pour les mathématiques ; c'est 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, ce n'est pas le cas, puisqu'à niveau initial comparable, l'aide joue négativement sur les progressions en français et n'a aucun effet 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 (le gain de variance expliqué est de 1 ou 2 %). Si les filles progressent plus en français et un peu moins en mathématiques, les enfants de cadre n'ont un avantage significatif 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 $-0,10 \times 5 = 0,5$ points dans l'échelle

retenue³ (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 (modèle 3). Effectivement, le fait d'introduire l'image que les élèves ont de leurs performances (variable « auto-eva » dans le tableau) ainsi que le rapport qu'ils entretiennent avec chacune de ces disciplines (variable « rapport » dans le tableau) pour améliorer la prédiction du score du troisième trimestre, 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 s'avère 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).

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 fréquentées) ; 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.

UNE EFFICACITÉ VARIABLE SELON LES ÉTABLISSEMENTS ET LES CLASSES

Il est possible qu'il existe une unité au sein des établissements dans la conception et l'organisation de l'aide individualisée, et que ceci génère des différences d'efficacité d'un établissement à l'autre. Pour tester cette hypothèse et identifier d'éventuelles différences dans l'efficacité du dispositif AIS 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. On s'in-

NOTE

3. Les travaux de docimologie mettent l'accent sur le fait que les évaluations réalisées par les enseignants (ici sous la forme de notes) peuvent poser problème quand on souhaite les utiliser à des fins de recherche. Il est notamment difficile de comparer des notes d'élèves qui fréquentent des classes de niveaux différents et qui sont notés par des enseignants susceptibles d'avoir des niveaux d'exigence et de sévérité variés. Dans la mesure où nous ne disposons pas de test standardisé à l'entrée en seconde (l'information potentiellement très riche que constituent les évaluations nationales à l'entrée en seconde n'ont pas pu être accessibles pour tous les élèves), nous ne pouvons pas contrôler immédiatement ce biais éventuel de notation. C'est la raison pour laquelle nous n'allons pas considérer les notes des élèves en tant que telles, mais plutôt la manière dont elles classent les élèves au sein de leur classe. Cette dimension est importante ici puisque ce que nous nous efforçons d'expliquer, ce sont des progressions scolaires au cours de l'année, progressions qui prennent place au sein d'une classe particulière et qui sont évaluées par le même enseignant. Les notes des élèves seront donc standardisées dans une échelle arbitraire (moyenne 100 et écart-type de 15) pour pouvoir comparer des élèves notés par des enseignants différents.

Tableau 4 – Effet de l’AIS dans les établissements

	Français		Mathématiques		Français		Mathématiques	
Établissement 1	0		0		Établissement 15	-		0
Établissement 2	0		0		Établissement 17	0		+
Établissement 3	0		0		Établissement 20	-		-
Établissement 5	0		-		Établissement 21	0		0
Établissement 6	0		0		Établissement 23	-		-
Établissement 9	0		0		Établissement 26	0		0
Établissement 10	0		-		Établissement 27	0		0
Établissement 11	0		-		Établissement 29	0		0
Établissement 12	0		+		Établissement 30	0		0
Établissement 13	+		0		Établissement 31	0		0
Établissement 14	0		0		Établissement 32	-		0

LECTURE – 0 : pas d’effet significatif, + effet positif, - : effect négatif

téressera alors au coefficient de la variable AIS dans chacun de ces modèles. Le tableau 4 présente les résultats des estimations effectuées dans chacun des 32 établissements de l’échantillon dans les deux disciplines. Pour favoriser la lisibilité du tableau, seules les grandes tendances ont été relevées : pas d’effet de l’AIS au sein de l’établissement (0), effet positif et significatif (+), effet négatif et significatif (-).

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) dans seulement 5 lycées en ce qui concerne le français, et pour 7 établissements en mathématiques. Il se confirme donc que l’aide n’a 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 discipline. On peut donc en déduire que ceci ne relève pas de la manière dont l’établissement a mis en place le dispositif, mais plutôt de l’exis-

tence, 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. (Tableau 4)

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 », ce qui serait d’autant plus pertinent que ce sont les enseignants de la classe qui interviennent durant les séances d’aide individualisée.

Il était légitime de rechercher d’éventuelles différences d’une classe à l’autre dans l’effet de l’AIS, vu l’importance des connaissances accumulées sur l’existence d’effets maître. De fait, cette étude ne fait pas exception à la règle, et les progressions des élèves semblent effectivement affectées par des effets maître. Pour identifier la part dans ces différences imputables à l’AIS nous avons procédé de manière identique que précédemment pour les établissements, en estimant l’effet de l’A.I.S. dans chacune des 62 classes. Le tableau 5

comptabilise le nombre de classes où cet effet est positif, négatif ou non significatif dans chacune des disciplines (tableau 5).

Bien que dans la majorité des classes l’effet de l’aide soit non significatif (50 classes en français et 53 en mathématiques), on remarque que dans 8 classes (4 en français et 4 en mathématiques), les élèves qui ont bénéficié de l’aide individualisée ont progressé sensiblement plus que les autres. Par contre, dans certaines 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.

UN DISPOSITIF RÉCENT QUI DEVRAIT ÉVOLUER

De nombreux travaux d’évaluation ont été réalisés sur des dispositifs de soutien en faveur des publics en difficultés scolaires [MINGAT, 1991, MEURET, 1994, DURU-BELLAT et MINGAT, 1997]. Les conclusions de ces travaux s’avèrent souvent décevantes, 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 re-

TABLEAU 5 – Effet de l’AIS dans les classes

Effet...	Français			Mathématiques		
	Positif	Ns	Négatif	Positif	Ns	Négatif
Nombre de classes	4	50	8	4	53	5

cherches permet néanmoins d'explorer plusieurs pistes complémentaires pour comprendre l'inefficacité apparente de l'aide individualisée en seconde.

Premièrement, l'élève qui participe à cette activité renonce nécessairement à d'autres activités. Il renonce à profiter du temps libre qui est accordé à ceux qui ne bénéficient pas du dispositif. Du temps libre, qui peut aussi bien être utilisé dans le cadre des loisirs que pour la réalisation du travail personnel, seul, avec une aide extérieure, ou avec un membre de la famille. Plus l'élève suit de séances, plus il supporte ces contraintes de temps et donc plus les conséquences de ce « coût d'opportunité » sont alors manifestes. On retrouve ici ce constat fait dans la quasi-totalité des travaux soulignant l'importance du temps et de la manière dont il est géré dans les progressions des élèves : alors qu'il apparaît volontiers au pédagogue que plus de temps passé en classe est forcément un progrès (ce dont atteste la tentation d'augmenter sans cesse les heures allouées à telle ou telle discipline), il faut se 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'attentes. Toutes les recherches [BRESSOUX, 1994] montrent que les enseignants règlent leur activité pédagogique sur une représentation du niveau supposé des élèves, et que, se faisant, ils confortent plutôt ce qui a été constaté au départ : plus exigeants avec les élèves censés être forts, ils tendent à les rendre plus forts ; plus défaitistes à l'égard des élèves estimés plus faibles, ils en attendent moins et ces derniers voient souvent leurs performances se détériorer. Ce schéma très classique s'applique très certainement aux élèves fréquentant le dispositif d'aide individualisée dans la mesure où l'enseignant qui intervient dans ce dispositif d'aide est celui auquel a été confronté l'élève

tout au long de l'année. En proposant l'aide à tel élève, l'enseignant l'identifie comme potentiellement susceptible d'en tirer profit et plus celui-ci reste longtemps dans le dispositif, plus il lui est ainsi signifiés ses difficultés à répondre à la demande scolaire. 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 (non présentés ici) font apparaître que la plupart des enseignants axent le contenu des séances autour de la révision des connaissances de base, des méthodes de travail et de la résolution d'exercices. Le rapport à la discipline apparaît en troisième position. Pourtant, en interrogeant les élèves sur le regard qu'ils portent sur le français et les mathématiques, les trois dimensions qui ressortent le plus parmi celles proposées sont leur manque de confiance lors des examens, dans les deux disciplines, l'impression de ne pas avoir acquis véritablement une méthode de travail efficace et quelques difficultés à réaliser les devoirs. Le problème, si l'on en croit les élèves, ne se situerait donc pas au niveau des savoirs, qui font pourtant l'objet de la polarisation des enseignants pendant l'aide individualisée, mais plutôt au niveau de la compréhension des attentes et des consignes de l'enseignant lors de la réalisation du travail personnel. Serait également en cause le sens des activités scolaires et la difficulté à se motiver. 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, qui ne porteraient donc pas avant tout sur des savoirs mais sur des savoir-faire et, en arrière plan, la motivation au travail.

Quatrièmement, les enseignants estiment qu'ils n'ont pas été formés aux dimensions plus pédagogiques, voire psychologiques, du métier qui seraient de plus en plus prégnantes et

exigeantes aujourd'hui et 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 penser que dans la mesure où aucune formation spécifique ne leur a été donnée, nombreux sont les enseignants qui ont naturellement reproduit les méthodes de travail habituelles dans un groupe simplement plus restreint. Ceci est d'autant plus probable que les enseignants ont spontanément tendance à penser que la réduction du nombre d'élèves est susceptible de résoudre la plupart des problèmes qu'ils rencontrent. Or, les élèves qui sont en échec exigent peut-être un « traitement » qualitativement différent, tant sur le plan pédagogique (il faut alors concevoir des méthodes spécifiques), 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. Tout d'abord, il faut rappeler le caractère peu ciblé du dispositif ; il est peu ciblé à la fois au sein des établissements – où des élèves de niveau très varié sont retenus pour suivre l'aide –, et au niveau inter-établissements, puisque les critères retenus pour sélectionner les élèves s'avèrent variables selon les sites. Pour que cette formule d'aide individualisée puisse avoir des effets pédagogiques visibles, il serait nécessaire de choisir de manière plus précise 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 alors

qu'actuellement, un nombre important d'heures sont distribuées à des établissements sans difficultés notables. Par ailleurs, l'étude montre que l'aide ne concerne les élèves que de manière extrêmement ponctuelle (rappelons que le nombre moyen de séances suivies par les élèves est de 6 en français et 6,5 en mathématiques) ; il serait étonnant qu'un nombre si faible d'interventions puisse avoir des effets pédagogiques significatifs sur les progressions des élèves. Dans cette perspective, 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. Ceci ne serait pas forcément plus coûteux, si les bénéficiaires étaient mieux ciblés, et donc, à nouveau, la discrimination positive plus vigoureuse.

La question de l'adaptation du contenu aux besoins réels des élèves est d'autant plus cruciale que, nous l'avons vu, il existe une diversité importante dans ce qui est proposé, sur le plan pédagogique, à des élèves par ailleurs très peu ciblés. La variété intervenue, puisque toutes les solutions mises en œuvre ne peuvent être optimales et le manque global d'effet de l'aide masque l'existence de cas, même s'ils sont trop rares, où elle s'avère efficace. Il est clair que le seul fait que l'aide ait un effet positif dans certaines classes suffit à montrer que ce n'est pas la formule en elle-même qu'il faut condamner.

Soulignons pour finir que la présente évaluation a été conduite lors de la première année d'expérimentation de l'aide individualisée en seconde (et dans un contexte politique très particulier). Les résultats plutôt négatifs que l'on observe sont donc à relativiser considérablement. On peut, en effet, penser qu'à la rentrée, les enseignants sauront 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. Une chose est certaine, ces expériences pédagogiques sont d'autant plus à encourager qu'on prendra le soin par ailleurs d'en évaluer les effets auprès des élèves, effets qui peuvent être très différents des effets attendus. L'évaluation *ex post*, parfois perçue comme menaçante par les enseignants, est pourtant ce qui autorise à leur laisser une marge de

manœuvre importante, sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre. À moins que l'on estime qu'une totale autonomie des maîtres puisse se concevoir sans la moindre évaluation externe (ceux-ci n'étant soumis qu'à une obligation de moyens, mais surtout pas de résultat), mais n'est-ce pas alors la fin de la notion même d'un système éducatif centré sur les élèves ? ■

À LIRE

- BARRÈRE**, (1997), Les lycéens au travail, Paris, P.U.F. 262 p.
- BLOOM**, (1976), Human characteristics and School Learning. New York, McGraw-Hill Book Company.
- BRESSOUX**, (1990), « Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? » Revue française de pédagogie, N° 93, pp. 17-25.
- BRESSOUX**, (1994), Les recherches sur les effets écoles et les effets maîtres, Revue française de pédagogie, N° 108, 91-137.
- COÉFFIC**, (98.01), « Parcours scolaires au collège et au lycée », Note d'information DPD.
- GRAHAY**, (2000), L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, Bruxelles, DE BOECK, 452 p. Coll. « Pédagogie en développement ».
- DUBET**, (1991), Les Lycéens, Paris, Le Seuil, 313 p.
- DUBET**, Cousin, Guillemet, (1989), Mobilisation des établissements et performances scolaires, Revue française de sociologie, XXX, pp. 235-256.
- DUBET, COUSIN, GUILLEMET**, (1991), Sociologie de l'expérience lycéenne, Revue française de pédagogie, N° 94, 5-.
- DURU-BELLAT, MINGAT**, (1997), La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège, Dijon, Cahier de l'IREDU, N° 59, 227 p.
- DURU-BELLAT, MINGAT**, (1997), « La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », Revue française de sociologie, vol. XXXVIII-4, pp. 759-789.
- DURU-BELLAT, VAN ZANTEN**, (1999), Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin, 251 p.
- DURU-BELLAT, DANNER, LE BASTARD, SUCHAUT**, (2000), Rapport commandé par la DESCO, « Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique », IREDU, 112 p.
- FELOUZIS**, (1997), L'efficacité des enseignants, Paris, P.U.F., 194 p.
- GRISAY**, (1990), Des indicateurs d'efficacité pour les établissements, Education et formations, N° 22, pp.31-46.
- LIENSOL, OEUVRARD** (1992), « Le fonctionnement des Zones d'Éducation Prioritaires et les activités pédagogiques des établissements », Éducation et formations, n° 32, pp. 35-45.
- MINGAT, RICHARD**, (1991) Évaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire, Dijon, Cahier de l'IREDU, N°49, 152 p.
- MINGAT**, (1991), Expliquer les acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. Revue française de pédagogie, N° 95, pp. 47-63.
- MEURET**, (1994), L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges, Revue française de pédagogie, N° 109, 41-64.
- SUCHAUT**, (1996), La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves, L'Année de la recherche en éducation, pp. 123-153.
- TRANCART**, (1998), « L'évolution des disparités entre collèges publics », Revue française de pédagogie, n° 4, pp. 43-53.
- VAN ZANTEN**, (2000), Ouvrage collectif, L'école, l'état des savoirs, Paris, Editions La Découverte, 419 p.