

Les effets de l'accompagnement scolaire sur la scolarité des élèves à l'école primaire : à qui profitent les dispositifs ?

Céline Piquée - Irédu (CNRS/Université de Bourgogne)

L'accompagnement scolaire désigne officiellement "*l'ensemble des actions se situant sur le temps périscolaire, centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels, et visant à offrir l'appui et les ressources nécessaires à la réussite scolaire des enfants en difficultés tant sociales que scolaires*" (Charte de l'accompagnement scolaire, 1992). Durant l'année scolaire 1999/2000, un dispositif empirique de grande envergure a été mis en place dans l'Académie de Dijon pour répondre à la question de l'efficacité pédagogique de l'accompagnement scolaire. Dans un certain nombre d'études pourtant, les effets de l'accompagnement scolaire ont été examinés, mais la plupart des résultats avancés manque d'objectivité (Glasman, 1998). Lorsque les évaluations sont distanciées des jugements des acteurs (notamment Plassard & al., 1998 ; Perez, 1996), les résultats sont souvent trop localisés et contradictoires pour en tirer une certaine généralité. La recherche présentée ici, dont la démarche est résolument empirique (Duru-Bellat & Mingat, 1998), porte sur l'accompagnement scolaire en général et non sur un dispositif en particulier. Cette perspective en constitue à la fois l'originalité et toute la difficulté. En effet, l'ensemble des travaux sur cet objet tendent à montrer qu'il existe une forte hétérogénéité du fonctionnement des dispositifs (Glasman, 1992, 2001) comme du public accueilli (Piot, 1999). La question des effets des différents modes d'organisation de l'accompagnement scolaire (contenu, profils des intervenants...) s'avère donc épineuse d'un point de vue méthodologique car les élèves, en faibles effectifs, ne semblent jamais soumis au même contexte pédagogique. Il est possible pourtant de mettre en oeuvre certains principes méthodologiques pour contourner ces écueils (Piquée & Jarousse, 2000), mais les résultats obtenus sont difficilement communicables oralement. Dans cette communication, nous développerons donc seulement les résultats relatifs à l'efficacité de l'accompagnement scolaire selon les caractéristiques du public auquel les dispositifs s'adressent, c'est-à-dire sans considérer le contexte concret dans lequel ces élèves sont aidés. En d'autres termes, il s'agira de documenter la question de savoir à qui profite l'accompagnement scolaire. Pour cela, nous organiserons la présentation des résultats selon deux grands axes : les effets de l'accompagnement selon les modes de fréquentation, puis les effets de l'accompagnement scolaire selon les caractéristiques scolaires et sociales des élèves.

Auparavant, au niveau du dispositif empirique, il est utile de préciser que :

- i) Plusieurs questionnaires ont été proposés afin de renseigner à la fois les caractéristiques de l'offre d'accompagnement scolaire et les caractéristiques de la demande. Par l'intermédiaire des responsables de dispositifs, des intervenants, des élèves eux-mêmes et de leurs enseignants, on connaît : l'organisation pédagogique des 49 dispositifs participant à l'enquête, les caractéristiques personnelles et professionnelles des intervenants, les caractéristiques des modes de fréquentation des élèves et les caractéristiques socio-démographiques des élèves en accompagnement scolaire et témoins.
- ii) Les élèves ont été évalués en français et en mathématiques en début de période (septembre 1999) et en fin de période (juin 2000). Ces épreuves se présentent sous une forme identique à celles proposées par la Direction de la Programmation et du Développement (DPD) du Ministère de l'Éducation nationale.
- iii) L'analyse porte sur 1089 élèves de CE1 dont 152 fréquentent un dispositif et 1064 élèves de CM1 dont 213 fréquentent un dispositif. Il faut également préciser que tous ces élèves ont potentiellement accès à un dispositif d'accompagnement scolaire car ce type d'offre est implanté soit à l'intérieur de l'établissement soit à proximité.

I- Efficacité pédagogique moyenne

En fin d'année scolaire, les élèves de CE1 comme de CM1 ayant fréquenté un dispositif d'accompagnement scolaire ont des scores en français et en mathématiques significativement inférieurs aux scores obtenus par les élèves du groupe témoin. Mais il serait inapproprié, à l'aune de ces résultats bruts, de conclure que l'accompagnement scolaire n'est pas efficace, et ce pour deux raisons corollaires : les élèves en accompagnement scolaire sont en début d'année, plus faibles, en moyenne, que les autres élèves, et ils sont également plus souvent issus d'un milieu social modeste¹. Ces deux éléments sont évidemment à même d'expliquer les écarts de résultats obtenus aux épreuves de fin d'année selon que les élèves sont concernés ou non par un dispositif. Il s'avère donc recommandé d'avoir recours à des

¹ Les élèves dont nous dirons qu'ils sont issus de milieu social modeste sont ceux dont le père est sans activité professionnelle ou ouvrier.

régressions multivariées pour examiner l'impact de la fréquentation d'un dispositif, à la marge des écarts produits par les caractéristiques individuelles et scolaires des élèves.

Une difficulté se pose cependant pour l'estimation de modélisations dont la variable cible est l'accompagnement scolaire. En effet, en raison de l'effectif limité d'élèves concernés, il n'est pas souhaitable d'introduire dans les estimations des variables de contrôle (en l'occurrence les caractéristiques scolaires et socio-démographiques des élèves) en nombre trop important. On se limite alors aux variables de contrôle suivantes :

- o niveau scolaire en début de période
- o redoublement
- o père d'origine sociale modeste

La qualité des estimations ne pâtit que très légèrement de cette réduction puisque le pouvoir explicatif des modèles (R2) est diminué de 1 à 1,5 points seulement par rapport à des estimations où les variables de contrôle seraient davantage désagrégées et plus nombreuses. L'ensemble de ces variables rend compte d'environ la moitié de la variance des résultats individuels de fin d'année scolaire.

Lorsque l'on contrôle les caractéristiques sociales et scolaires des élèves (tableau 1), les écarts de performances de fin d'année entre élèves en accompagnement scolaire et élèves du groupe témoin ne sont pas significatifs en CM1.

Tableau 1 : Modèle explicatif de la variété des acquisitions en fin de période en fonction de la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,4	***	+0,6	***	+0,5	***	+0,4	***
Non redoublant	Redoublant	-8,4	***	-7,3	***	-5,2	***	-5,5	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,6	**	-1,7	**	-1,2	**	-1,4	**
Elèves sans accompagnement	Avec accompagnement	-3,1	***	-0,8	ns	+0,4	Ns	+0,4	ns
Constante		58,8		45,6		43,5		59,6	
Pourcentage de variance expliquée		44,3%		46,5%		59,5%		47,0%	

En CE1, en revanche, un écart significatif subsiste en français seulement. Mais, au-delà de cet effet moyen, il convient bien sûr d'examiner si des effets différenciés s'observent pour des publics particuliers.

II- L'efficacité des modes de fréquentation

Les élèves volontaires

En s'interrogeant sur les effets différenciés selon que les élèves sont volontaires ou non pour fréquenter ces dispositifs, il s'agit de soumettre à l'épreuve des faits l'idée, courante au sein des dispositifs, selon laquelle les effets de l'accompagnement scolaire sont conditionnés par une démarche volontaire des élèves. En CM1, d'après les déclarations des élèves, 118 d'entre eux affirment avoir pris eux-mêmes la décision de fréquenter un dispositif d'accompagnement scolaire (même si dans la plupart des cas, ils reconnaissent que leurs parents sont également associés à cette décision)². Le tableau ci-après présente les résultats d'une modélisation comparant les progrès des élèves volontaires (accvol) et des élèves non volontaires (accpvol) en référence aux progrès réalisés par les élèves non concernés par l'accompagnement scolaire (sans acc).

Tableau 2 : effet du volontariat sur les progressions des élèves en accompagnement scolaire (CM1)

Variable		CM1			
		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-5,8	***	-6,5	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,6	**	-1,5	**
Sans acc	Accvol	+1,3	ns	+0,5	ns
	Accpvol	-1,0	ns	-0,5	ns
Constante		32,9		43,2	
Pourcentage de variance expliquée		58,0%		44,9%	

En contrôlant les caractéristiques scolaires et sociales des élèves, le volontariat entraîne un effet positif mais non significatif sur les progressions des élèves en référence aux progressions des élèves du groupe témoin. Mais lorsque l'on reconduit ces estimations en examinant l'écart entre "accvol" et "accpvol", celui-ci est jugé significatif en français. Il existe donc bien une tendance de l'accompagnement scolaire à exercer un effet plutôt positif envers

² On peut tester l'effet du volontariat uniquement auprès des élèves de CM1 car cette situation concerne seulement 6 élèves de CE1.

les élèves volontaires. Par ailleurs, si l'on considère non pas les déclarations des élèves, mais les déclarations des intervenants, alors d'une part les élèves volontaires sont beaucoup moins nombreux (il n'en subsiste que 35) et, d'autre part, on remarque que leurs progressions en mathématiques sont, en référence aux élèves sans accompagnement, de plus de 4 points plus élevées³.

Les élèves téméraires

Quarante quatre élèves de CE1 et soixante-quinze élèves de CM1 fréquentent un dispositif depuis au moins deux ans. Il est possible dès lors d'examiner d'éventuels effets différés de l'accompagnement scolaire. Le tableau 3 présente les résultats d'une modélisation comparant les progrès des élèves qui sont entrés dans le dispositif depuis 1999 ou après (acc1an) et des élèves qui y sont entrés avant 1999 (acc2ans et +), en référence aux progrès réalisés par les élèves non concernés par l'accompagnement scolaire (sans acc).

L'effet négatif de l'accompagnement scolaire en CE1 en français est toujours manifeste, mais ne concerne finalement que les élèves entrés dans les dispositifs depuis un an seulement. Cela dit, l'écart observé entre les élèves entrés depuis un an et ceux entrés depuis deux ans ou plus n'étant pas significatif, il n'est pas possible d'affirmer que les conséquences négatives de la fréquentation des dispositifs en CE1 s'estompent avec le temps. Aucun effet différé de l'accompagnement scolaire sur les acquisitions des élèves de CE1 n'est constaté en mathématiques.

Tableau 3 : Effet de l'accompagnement scolaire en fonction de l'année d'entrée dans le dispositif

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,5	***	+0,6	***	+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-8,4	***	-7,5	***	-5,7	***	-6,4	***
Père Favorisé	Défavorisé	-2,0	***	-1,8	**	-1,6	**	-1,6	**
Sans acc	Acc1an	-3,6	***	-0,9	ns	+0,3	ns	-0,9	ns
	Acc2ans et +	-1,4	ns	+0,4	ns	+1,0	ns	+2,8	**
Constante		46,2		40,1		32,8		50,2	
Pourcentage de variance expliquée		43,2%		46,4%		57,8%		44,9%	

³ Cela dit, compte tenu des effectifs, ce résultat est à considérer avec prudence.

En CM1, les résultats obtenus sont tout à fait intéressants puisqu'ils mettent à jour un effet positif en mathématiques qui, jusqu'à maintenant, n'avait pas encore été révélé : les élèves qui fréquentent un dispositif depuis deux ans ou plus ne voient pas évoluer, en moyenne, leurs résultats en français, mais leurs acquisitions en mathématiques sont de près de 3 points supérieures à celles des élèves non concernés par un dispositif d'accompagnement scolaire. L'écart observé entre les élèves entrés depuis un an et ceux entrés depuis deux ans ou plus étant, cette fois, significatif, il est possible de conclure à un effet bénéfique de l'accompagnement scolaire sur les progressions en mathématiques des élèves inscrits dans les dispositifs depuis deux ans ou plus.

Les élèves économes

Au sein des dispositifs, on observe une très forte variété du temps d'accompagnement hebdomadaire offert. Les modalités les plus fréquemment choisies sont quatre séances hebdomadaires (cela concerne près des deux tiers des dispositifs⁴) d'une durée d'une heure (34,7% des dispositifs) ou d'une heure et demie (également 34,7%). De façon globale, le temps offert d'accompagnement scolaire s'étend de une à plus de six heures hebdomadaires.

La variété observée dans l'offre de temps d'accompagnement scolaire peut se justifier par divers arguments. Par exemple, les responsables de dispositifs peuvent limiter le volume d'heures offertes par crainte d'un phénomène de saturation de la part des élèves. Au contraire, ce volume peut être important (un des 49 dispositifs participant à l'enquête propose 4 séances de deux heures et demie par semaines, soit 10 heures hebdomadaires) pour justifier un travail de "fond" sur les élèves. La variété du temps offert, combinée à une assiduité plus ou moins importante de la part des élèves, amène donc ces derniers, en fin d'année scolaire, à avoir effectivement suivi un temps d'accompagnement très variable : en CE1 et en CM1, les élèves ont suivi entre 2 et 293 heures d'accompagnement (en CE1, la moyenne annuelle s'élève à 98 heures et en CM1 à 67 heures). La connaissance du nombre de séances ou du nombre d'heures annuelles effectivement suivies et du taux d'assiduité des élèves permet de s'interroger sur les effets de ces choix sur l'amélioration des performances scolaires.

En CE1, à caractéristiques scolaires et sociales données, on ne peut pas réellement conclure qu'il existe un effet du temps d'accompagnement scolaire effectivement suivi sur les progressions des élèves de CE1 en français. De même, les progressions en mathématiques ne sont pas affectées par la durée de la fréquentation des dispositifs.

⁴ Il s'agit bien ici du nombre de séances proposées aux mêmes élèves, même si ces derniers ne sont pas dans tous les cas obligés de participer à toutes les séances offertes.

Tableau III.4 : Effet du temps d'accompagnement scolaire en CM1

Variable		CM1			
		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,7	***	+0,6	***
Non redoublant	Redoublant	-5,6	***	-6,3	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,6	**	-1,6	**
sans acc	Acc <= 90h / an	+2,2	*	+3,0	**
	Acc > 90h / an	-2,0	ns	-1,0	ns
	Acc durée inc. ⁵	-0,1	ns	-1,0	ns
Constante		33,0		43,4	
Pourcentage de variance expliquée		57,9%		44,9%	

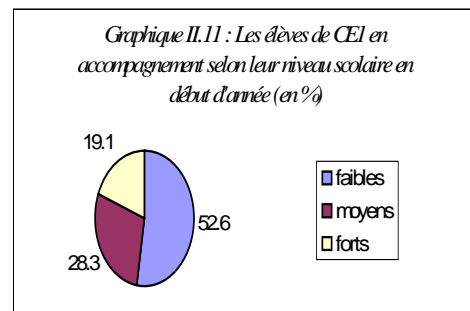
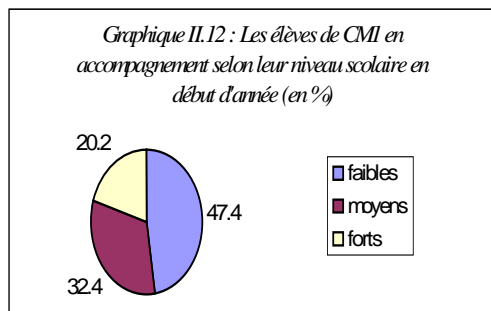
En CM1 (tableau 4), des effets positifs ne s'observent que dans la mesure où le temps effectif d'accompagnement ne dépasse pas 90 heures annuelles (+2,2 en français et +3,0 en mathématiques par rapport au groupe témoin). Au-delà de ce seuil, on n'observe plus d'effet des dispositifs. L'écart entre les élèves qui ont suivi moins de 90 heures et ceux qui ont suivi plus de 90 heures est, cette fois, significatif (au seuil de 5% en français et 10% en mathématiques) et il est donc possible de conclure à un effet du temps effectivement suivi : les élèves qui ont bénéficié de moins de 90 heures annuelles progressent à la fois mieux que les élèves qui ont suivi davantage de temps d'accompagnement et mieux que ceux qui n'ont pas fréquenté les dispositifs.

⁵ Il s'agit d'une variable regroupant les élèves en accompagnement scolaire pour lesquels on ne dispose pas des informations nécessaires à l'analyse.

III- L'efficacité de l'accompagnement scolaire selon les caractéristiques scolaires et sociales des élèves

Les faibles et les forts

Les graphiques II.11 et II.12 permettent d'observer que des élèves de tous niveaux fréquentent ces dispositifs, mais ils révèlent aussi que les élèves classés dans le groupe des plus faibles⁶ occupent environ la moitié des places offertes.



Pour les deux niveaux considérés, on constate qu'un cinquième des élèves des dispositifs est d'un bon niveau scolaire. En CE1 cela équivaut à 29 places sur 152 ; en CM1, ce sont 43 places qui sont occupées par des élèves forts. Environ un tiers des places est occupé par des élèves de niveau moyen.

Comme le montre le tableau 5, l'effet négatif de l'accompagnement scolaire observé en français auprès des élèves de CE1 est confirmé et ceci particulièrement pour des élèves initialement faibles. Un effet similaire est observé en mathématiques :

⁶ Nous définissons ces derniers comme les élèves situés dans le tiers inférieur de la distribution des notes de début d'année. Les élèves forts sont ceux qui font partie du tiers supérieur de la distribution. Le dernier tiers regroupe alors les élèves moyens.

Tableau 5 : Modèle explicatif de la variété des acquisitions en fin de période en fonction de la fréquentation de dispositifs et du niveau initial des élèves⁷

Variable		CE1				CM1			
		Français		Math.		Français		Math.	
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau initial		+0,4	***	+0,6	***	+0,5	***	+0,4	***
Non redoublant	Redoublant	-8,4	***	-7,3	***	-5,2	***	-5,5	***
Père Favorisé	Défavorisé	-1,6	**	-1,7	**	-1,2	**	-1,4	**
Faibles sans accompagnement	Acc si faible	-5,0	***	-2,4	*	+2,7	**	+0,6	ns
	Acc si moyen	+2,6	ns	+2,7	ns	+5,2	***	+5,5	***
	Acc si fort	+6,6	**	+2,9	ns	+5,8	***	+10,7	***
	Moyen sans acc	+4,2	***	+1,7	ns	+4,7	***	+4,9	***
	Fort sans acc	+5,7	***	+2,0	ns	+8,3	***	+10,1	***
Constante		58,8		45,6		43,5		59,6	
Pourcentage de variance expliquée		44,3%		46,5%		59,5%		47,0%	

A caractéristiques scolaires et sociales données, les élèves faibles en début d'année qui fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire ont une progression inférieure de 5,0 points en français et 2,4 points en mathématiques à celle des élèves de l'échantillon initialement faibles mais qui n'ont pas bénéficié d'un accompagnement. En CM1, c'est le contraire qui est constaté : à caractéristiques scolaires et sociales données, les élèves faibles en début d'année qui fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire ont une progression de 2,7 points supérieure à celle des élèves initialement faibles mais qui n'ont pas bénéficié d'un accompagnement. En revanche, aucun effet différencié ne se remarque sur leurs progressions en cours d'année en mathématiques.

Des estimations économétriques identiques ont été reconduites (tableau 6) en modifiant à chaque fois la variable de référence relative au niveau des élèves (moyens puis forts). En CE1, la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire n'affecte pas les progressions des élèves initialement de niveau moyen ou fort. Autrement dit, les élèves de niveau moyen ou fort en accompagnement ne progressent pas différemment des élèves de niveau moyen ou fort sans accompagnement. En revanche en CM1, si l'accompagnement scolaire n'exerce aucun effet sur les progressions des élèves de niveau moyen, un effet négatif en français est estimé auprès des élèves initialement forts : en contrôlant leurs caractéristiques scolaires et sociales, les élèves de niveau initial fort en accompagnement ont de moindres progressions (-2,5 points au seuil de 10%) que les élèves initialement forts du groupe témoin.

⁷ Nous présentons ici les résultats de modélisations dans lesquelles la variable "redoublement" est introduite comme variable de contrôle. Or, certains groupes d'élèves peuvent ne pas être concernés par cette modalité (on pense notamment aux élèves initialement forts). Des estimations identiques ont été conduites en retirant la variable redoublement afin de tester la robustesse du modèle et les résultats s'avèrent finalement extrêmement similaires à ceux présentés ci-dessus.

Tableau 6 : Effet différentiel de l'accompagnement scolaire à niveau initial comparable en CM1

		Variables actives : avec accompagnement		
		Faibles	Moyens	Forts
Variables de référence : sans accompagnement	Faibles	Frçs : +2,7 (**) Math : +0,6 (ns)	Frçs : +5,2 (***) Math : +5,5 (***)	Frçs : +5,8 (***) Math : +10,7 (***)
	Moyens	Frçs : -2,0 (*) Math : -4,4 (***)	Frçs : +0,5 (ns) Math : +0,6 (ns)	Frçs : +1,1 (ns) Math : +5,8 (***)
	Forts	Frçs : -5,6 (***) Math : -9,5 (***)	Frçs : -3,1 (**) Math : -4,6 (***)	Frçs : -2,5 (*) Math : -0,7 (ns)

Les élèves de milieu social modeste

De même que des élèves de tous niveaux scolaires fréquentent les dispositifs, la composition sociale est variée, bien que les élèves de condition sociale modeste soient majoritaires (Glasman, 1992, 2001 ; Piot, 1999). Le type d'analyse mené précédemment a été reconduit en fonction du milieu social des élèves. Dans la mesure où l'origine sociale est liée à la réussite scolaire, les résultats se rapprochent fortement de ceux observés sur les élèves les plus faibles :

Tableau 7 : Effet différentiel de l'accompagnement scolaire à milieu social comparable

		Variables actives : avec accompagnement			
		CE1		CM1	
		Défavorisés	Non défavorisés	Défavorisés	Non défavorisés
Variables de référence : sans accompagnement	Défavorisés	Frçs : -3,7 (**) Math : -1,5 (ns)	Frçs : -0,8 (ns) Math : +1,4 (ns)	Frçs : +2,5 (**) Math : +0,9 (ns)	Frçs : +0,7 (ns) Math : +1,6 (ns)
	Non défavorisés	Frçs : -5,5 (***) Math : -3,1 (**)	Frçs : -2,5 (*) Math : -0,1 (ns)	Frçs : +0,0 (ns) Math : -0,9 (ns)	Frçs : -1,7 (ns) Math : -0,1 (ns)

En CE1, en français, à caractéristiques scolaires données, un écart de 3,7 points est estimé entre les élèves issus de milieu social modeste qui fréquentent un dispositif

d'accompagnement scolaire et ceux, de milieu social modeste, qui n'en fréquentent pas, au désavantage des premiers. Un écart est également observé entre les élèves de milieu plus favorisé selon qu'ils fréquentent ou non un dispositif, même si cet écart est moins important que le précédent. Ces résultats vont donc dans le sens d'un renforcement des inégalités sociales de réussite scolaire puisque la perte qu'occasionne la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire pour les élèves de milieu social défavorisé est plus importante que celle occasionnée pour les élèves plus favorisés.

En CM1, un phénomène identique à celui révélé auprès des élèves initialement faibles est observé pour les élèves issus de milieu social modeste. On se trouve dans une situation de réduction des inégalités sociales de réussite scolaire en français puisque les élèves défavorisés voient leur score de fin d'année augmenter lorsqu'ils fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire, alors que les scores des élèves de milieu plus favorisé ne varient pas.

Conclusion

Dès les premières analyses, il a été montré que l'accompagnement scolaire exerçait un effet moyen négatif sur les progressions des élèves de CE1, en français (cf. tableau 1). Or, cet effet négatif s'observe d'autant plus fortement que les élèves présentent certaines caractéristiques. Les progressions, notamment en français, des élèves initialement en difficulté scolaire sont particulièrement affectées par la fréquentation de dispositifs. De façon corollaire, la même tendance s'observe auprès des élèves qui ont redoublé et auprès des élèves de condition sociale modeste (même si les élèves non redoublants ou de milieu plus favorisé sont également concernés, mais dans une moindre mesure). L'analyse des modes de fréquentation des élèves n'a pas permis de mettre en évidence des situations venant atténuer ces effets. Par exemple, le temps effectif de fréquentation des dispositifs n'a pas d'effet significatif sur les progressions des élèves.

En revanche, pour les élèves de CM1, les effets de l'accompagnement scolaire sont plutôt positifs. En effet, l'examen des progressions des élèves en fonction de leur niveau de performance en début d'année scolaire montre que les dispositifs sont efficaces, en français, auprès des élèves initialement en difficulté scolaire. Par contre, aucun effet n'est observé auprès des élèves de niveau initial moyen et un effet négatif est évalué auprès des élèves initialement de bon niveau. Dans le même sens, on observe des effets positifs de l'accompagnement scolaire auprès des élèves redoublants ou de condition sociale modeste. Aucun effet n'est estimé, ni positif ni négatif, auprès des élèves non redoublants ou de milieu social plus favorisé. L'analyse des modes de fréquentation des élèves précise ces résultats : un

élève volontaire pour fréquenter un dispositif aura tendance à progresser davantage en français et un élève qui fréquente un dispositif depuis deux ans ou plus progressera davantage en mathématiques. Dans les deux disciplines considérées, l'effet bénéfique de l'accompagnement scolaire s'observera si la fréquentation reste modérée : moins de trois heures hebdomadaires apparaît suffisant ; au-delà de ce seuil, l'effet de l'accompagnement scolaire n'est plus significatif.

Au terme de cette analyse, on ne peut conclure qu'à des effets contrastés de l'accompagnement scolaire qui apparaît accroître les inégalités de réussite scolaire en CE1 alors qu'il les réduit en CM1. Il n'existe pas en France d'autres études démontrant également ces deux effets contraires. L'interprétation en est délicate compte tenu des données dont on dispose et la discussion qui s'engage maintenant pourra peut-être aider à alimenter la réflexion.

Bibliographie

Charte de l'accompagnement scolaire, 1992

Duru-Bellat M., Mingat A; (1998), *Vérification et falsification dans la recherche en éducation*, in Hadji C., Baillé J. (éds), *Recherche et éducation. Vers une "nouvelle alliance"*. *La démarche de la preuve en 10 questions*, éd. De Boeck Université.

Glasman D. (1992), *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, éd. ESF.

Glasman D. (2001), *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*, éd. PUF.

Glasman D. (1998), *Bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire*, rapport pour le FAS, C.R.E, Université Jean Monnet, Saint-Etienne.

Perez P. (1993), *Les stratégies populaires face à l'école. Analyse d'un dispositif périscolaire dans les quartiers Nord de Marseille (dispositif PACQUAM)*, Thèse de Doctorat en Sociologie, Université de Provence.

Piot T. (1999), *L'accompagnement scolaire dans la ZEP de Cherbourg-Octeville*, rapport pour l'Observatoire pour la Réussite Scolaire du Conseil de Zone de la ZEP de Cherbourg-Octeville, Université de Caen Basse-Normandie.

Piquée C, Jarousse J-P. (2001), *Evaluer l'accompagnement scolaire : comment la pratique de formation agit sur la pratique d'évaluation*, actes du 14^e Colloque de l'Admée-Europe "Les interactions entre formation et évaluation", 11, 12 et 13 janvier, Aix en Provence.

Plassard J-M., Rosolen A., Serrandon A. (1998), Evaluation d'actions d'accompagnement scolaire : un exemple en zone d'éducation prioritaire à Toulouse, *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 27, n°4, pp. 485-503.