L'ÉVALUATION DES SOUTIENS SCOLAIRES HORS ÉCOLE

Problèmes et enjeux

Les conditions de l'évaluation
Le contenue d'évaluation. Qu'évalue t-on?
L'évaluation en termes scolaires (puisque c'est bien là l'objectif avancé)
De quoi se paye l'efficacité (si efficacité il y a) ?
Efficacité et pertinence

L'accord sur l'intérêt de l'évaluation ne signifie pas accord sur ce qu'il y a à évaluer, ni sur la manière d'évaluer, pas plus que sur l'utilisation ultérieure de l'évaluation.
Quels sont les enjeux de l'évaluation dans le champ de l'accompagnement scolaire ? Au-delà de la stricte question de l'efficacité, en termes d'amélioration de comportements, voire en termes de résultats scolaires, le développement actuel de l'accompagnement scolaire n'est-il pas l'indice d'une transformation profonde des modes de prise en charge de la jeunesse ?

En matière d'interventions publiques, le souci d'évaluation est largement entré dans les discours, voire dans les mœurs. Les évaluations « après coup » ont même récemment fait place à des évaluations d'accompagnement du dispositif mis en place : c'est le cas du RMI, qui s'est vu dès sa création flanqué d'un système d'évaluation.
Les dispositifs d'accompagnement scolaire, de soutien scolaire, les permanences devoirs, les activités éducatives périscolaires, qui se sont développés hors de l'école depuis une quinzaine d'années dans les quartiers populaires sont eux aussi, et de plus en plus, l'objet d'évaluations. Celles-là sont demandées par les organismes financeurs, soucieux de vérifier l'utilisation faite de l'argent public et de justifier leur action auprès de ceux auxquels ils doivent, d'une façon ou d'une autre, « rendre des comptes » : ministères de tutelle, électeurs. Elles sont aussi souhaitées par les initiateurs, voire les intervenants, car elles peuvent leur fournir une légitimité, à la fois aux yeux des autres et à leurs propres yeux. Bref, dans ce champ aussi, il n'est actuellement question que d'évaluation. L'ampleur prise par ces dispositifs, leur diversité, leur multiplication voire leur empilement, ont contribué à l'émergence de cette préoccupation d'évaluation.
L'évaluation se trouve donc à « la rencontre entre une logique économique et un champ professionnel », pour reprendre une expression de J.-P. Payet. Mais elle s'impose aujourd'hui comme « idéologie », au point que « douter de l'évaluation - comme du reste du « partenariat » - est devenu chose sinon impossible, du moins « indicible », sauf en coulisses » 2. En fait, il se pourrait bien que l'évaluation engendre plus d'illusions que de certitudes, et en tout cas soit davantage productrice de questions que de réponses. C'est ce que l'on va tenter d'illustrer dans cet exposé.
L'accord sur l'intérêt de l'évaluation ne signifie pas accord sur ce qu'il y a à évaluer, ni sur la manière d'évaluer, pas plus que sur l'utilisation ultérieure de l'évaluation. Se pose, ici comme ailleurs, la question de la distinction, faite par J. Ardoino et G. Berger 3, entre une évaluation à visée de « contrôle » et une évaluation conçue comme moyen de régulation. En ce sens, le champ du soutien scolaire ne se démarque pas des autres activités qui, dans la décennie écoulée, ont fait l'objet d'évaluations : universités, organismes sociaux, etc.

Cet article voudrait présenter et analyser les problèmes et les enjeux de l'évaluation des effets des dispositifs de soutien scolaire hors école. Il prendra appui sur des évaluations diverses qui ont pu être réalisées ici ou là, par des acteurs de terrain, des experts, des chercheurs. C'est dire qu'il

comprendra une dimension critique et autocritique. Par ailleurs, puisqu'ici et là des évaluations sont en cours, il pourrait aussi avoir valeur programmatique. Il ne s'agit cependant pas de dire « voilà comment il faut évaluer les dispositifs d'accompagnement scolaire », mais de soulever les problèmes et de relever les enjeux d'une évaluation dans ce champ.

Ces problèmes et ces enjeux ne peuvent être réellement saisis sans une connaissance minimale du champ. Faute de place, on renverra sur ce point à différents travaux4.
On conclura en tentant un changement de perspective, ou un changement de distance par rapport aux actions de soutien scolaire, en les replaçant dans le contexte général des problèmes sociaux et scolaires d'aujourd'hui. Le terme « scolaire » désigne bien un souci affiché d'efficacité en matière de performances à l'école. Mais il serait rapide voire naïf d'imaginer que l'évaluation des effets des dispositifs du soutien puisse se conduire sans prendre toute une série de précautions préalables, avant d'en arriver au cœur - au moins apparent - de la question, qui concerne les résultats scolaires.

Les conditions de l'évaluation

- **Qui demande l'évaluation ?**

Les organismes financeurs, qu'il s'agisse du Fonds d'action sociale, des municipalités, de la Caisse des dépôts et consignations, demandent que les dispositifs d'accompagnement qu'ils ont financés en tout ou en partie soient évalués. Il y a là pour eux un souci de contrôle de l'utilisation des fonds publics ; l'évaluation est susceptible de leur fournir des arguments soit pour poursuivre l'action, soit pour y mettre fin ou du moins cesser de l'encourager par des subventions. En fait, il n'est pas sûr du tout que les évaluations se traduisent par un arrêt des subventions. D'une part, les évaluations sont faites dans des conditions telles - que l'on verra plus bas - qu'elles concluent rarement, pour ne pas dire jamais, à la totale inefficacité de l'action, et d'autant moins que ce qui peut être inefficace d'un point de vue peut être efficace d'un autre point de vue ; par exemple, grâce à l'accompagnement scolaire, l'objectif de fixation des enfants et des adolescents peut être atteint, satisfaisant davantage ceux qui se préoccupent d'ordre social urbain que ceux qui sont soucieux de progression scolaire. D'autre part, les organismes financeurs eux-mêmes sont pris dans un mouvement qui leur interdit, sinon à la marge, de couper les crédits pour empêcher la reconduction d'une action : ces organismes doivent en effet montrer qu'ils sont actifs et que les crédits destinés à l'action scolaire sont dépensés ; qu'ils ne le soient qu'en partie à bon escient semble souvent leur suffire ; et ce d'autant plus que, sur le terrain, la non-reconduction d'une subvention risque d'avoir des effets immédiats plus graves que la poursuite d'une action modérément efficace : découragement des quelques acteurs encore engagés, sentiment d'abandon du quartier, révolte voire chantage de certains groupes. Au fond, ceux-là mêmes qui revendiquent une évaluation ne sont pas nécessairement en mesure d'en tirer toutes les conséquences. Quand il arrive que les crédits soient supprimés, c'est plus, semble-t-il, en fonction d'une conjoncture politico-budgétaire locale qu'au vu de l'évaluation de l'action... Enfin, l'évaluation d'un dispositif est, au sein de l'organisme financeur, un enjeu entre les services, ou entre les occupants de différents postes

- **À qui est destinée l'évaluation ?**

L'évaluation est le plus souvent destinée à d'organisme financeur, qui ainsi contrôle, a posteriori et de l'extérieur, le dispositif. C'est lui qui la réclame aux acteurs ou mandate un expert pour fournir cette évaluation. Les enjeux en termes de poursuite de l'action, d'équilibre des interventions dans le quartier, voire de maintien des vacations servies aux intervenants, sont trop lourds pour que l'évaluation des effets de l'accompagnement scolaire soit menée sereinement. En sorte que l'évaluation se transforme en faux-semblant. Les évaluateurs sont tentés de ne dire que ce qu'il est

opportun de dire dans telle conjoncture « politique » , les commanditaires ne disposent pas toujours de la marge de manœuvre qui permettrait de tirer toutes les conséquences des évaluations produites. Et cela sans même que ce soit réellement l'objet lui-même - la réussite scolaire - qui figure au centre des considérations tactiques

II arrive que l'évaluation soit à usage interne. C'est rare, car le temps manque, parfois aussi les compétences ; et l'évaluation suppose la mise en place de protocoles d'observation que les responsables de sites d'accompagnement scolaire sont rarement en mesure de réaliser. L'évaluation entre incontestablement dans une dynamique de relance de l'action, voire de transparence, et en ce sens elle joue son rôle « régulateur » ; mais elle ne dit pas nécessairement grand-chose des effets du dispositif.

- **Qui la fait ?**

L'évaluation est parfois faite par les acteurs eux-mêmes, responsables de sites d'accompagnement scolaire. Destinée à leurs organismes financeurs, ou à visée interne, elle se trouve marquée par plusieurs déterminations qui limitent sa validité. D'un côté, très proches de l'action, ces évaluateurs peuvent noter jour après jour la satisfaction des « clients » , qui disposent d'un lieu pour travailler ; ils peuvent repérer tel ou tel élève qui semble avoir fait des progrès et le fait savoir aux animateurs ; cette appréciation sort renforcée des enquêtes auprès des « clients » auxquelles se livrent parfois les responsables de sites de soutien, et qui tiennent en fait autant du sondage de satisfaction que de l'examen d'efficacité ; bref, il est presque impossible, par construction, de conclure à autre chose qu'à l'efficacité, même si la conclusion est assortie de nuances, de remarques critiques et de suggestions d'amélioration. D'autre part, tirer une conclusion négative reviendrait pour l'organisme organisateur à « scier la branche sur laquelle il est assis » ; enfin, les analyses sur lesquelles repose l'action ne sont pas remises en cause. Au total, si elles peuvent être très utiles pour redynamiser le groupe d'animateurs, pour lui fournir des repères et conforter les différents acteurs, ces évaluations internes, plus proches de la régulation que du contrôle, disent peu de chose de l'efficacité des dispositifs mis en place.

De là sans doute l'intérêt de faire appel, depuis quelques années, à des évaluateurs extérieurs, « experts » associés au pilotage de l'action ou chercheurs totalement étrangers à l'organisme initiateur. Mais c'est loin de résoudre la difficulté. A. Henriot-van Zanten souligne les dangers de la « complicité instrumentale » de l'expert ou du chercheur qui a contribué à mettre en place un dispositif et qui est chargé également de l'évaluer 5. Celle-là provient du fait que l'expert est partie prenante et donc qu'en évaluant il s'évalue lui-même. II peut aussi y avoir, ajoute l'auteur, « complicité idéologique » , du fait que l'expert peut être convaincu de l'utilité d'un dispositif et que son évaluation tend donc à en obtenir la reconduction, compte tenu des enjeux sociaux et scolaires locaux qui sont derrière ; dans le contexte actuel des quartiers populaires, l'urgence perçue par les experts est de maintenir l'engagement des villes, leur aide à ces activités. L'évaluation s'en ressent, dans son contenu et dans sa forme.

La position de chercheur non impliqué n'offre pas davantage d'emblée une garantie de liberté de jugement et de conclusions. Pour plusieurs raisons :

- Si, en évaluant un dispositif, on ne cherche pas à évaluer les acteurs, les acteurs se sentent tout de même jugés. Il suffit de se souvenir des réactions suscitées voici trois ans par la publication d'une évaluation des GAPP réalisée par A. Mingat et M. Richard, de l'université de Dijon, et dont les conclusion sont sévères pour ce dispositif interne à l'institution scolaire. Le chercheur hésite d'autant plus à adopter le « point de vue de Sirius » qu'il est conscient de ne pas avoir, lui, à affronter quotidiennement la situation conflictuelle d'un quartier dégradé, alors que les acteurs de terrain, eux, « sont au charbon » ; et, à la différence des professionnels travaillant dans les GAPP, les animateurs de l'accompagnement scolaire n'ont

pas, pour s'y adosser et leur donner une identité et un statut assuré, une institution comme d'Education nationale. Le chercheur n'est pas forcément le mieux placé pour évaluer le dispositif en ayant l'air de porter des jugements sur des animateurs qui essaient de « faire quelque chose », et dont le « dévouement » est réel (même s'ils sont pour une part d'entre eux rémunérés pour faire ce qu'ils font).

- Le travail de recherche sur le terrain suppose que les animateurs, les responsables du dispositif, acceptent d'ouvrir les portes, et ils le font d'autant plus volontiers qu'ils en espèrent un retour, un éclairage sur ce qu'ils font et, de façon plus ou moins explicitée, une confirmation du bien-fondé de leur engagement et de leur action. Mais la présence sur le terrain crée des liens, voire des connivences, et la prise de distance devient très difficile : le chercheur se retrouve dans une position proche de celle de l'expert, qui, comme on vient de le voir, s'identifie aux acteurs. Par ailleurs, le chercheur est tenté de maintenir « ses » terrains d'observation, qu'il considère parfois comme des « chasses gardées » : difficile de préserver à la fois sa liberté d'analyse et son accès futur au terrain. La position de chercheur évaluateur n'est pas construite par la commande d'évaluation, que celle-là émane du « terrain » ou des financeurs ; elle se construit, dans une gestion délicate de la distance et de la proximité, toutes deux indispensables. La distance peut se conserver d'autant mieux que l'on est moins dépendant du terrain, pour le financement de ses recherches (quand c'est le terrain qui commande l'évaluation) ou la poursuite de ses recherches

Quels que soient la position, le statut de la personne chargée de la réaliser, on note une résistance à l'évaluation, même de la part de ceux qui ont pu la solliciter. On peut sans peine imaginer toute une combinatoire de situations, créée par les variations des demandeurs, des réalisateurs et des destinataires de l'évaluation, et y ajouter des éléments concernant le moment où elle s'effectue, le contexte institutionnel, etc. Cela ne ferait que compliquer le schéma ; l'important est de retenir que ces différents éléments marquent fortement l'évaluation, tant dans ses contenus que dans ses modalités concrètes.

Le contenu de l'évaluation. Qu'évalue-t-on ?

On commencera par évoquer les aspects les moins évidents, pour ne venir qu'ensuite aux aspects directement scolaires. Les dispositifs de soutien ont des effets divers, qui correspondent, pour certains seulement, à des objectifs explicitement visés. Et même ces objectifs ne font pas l'unanimité : tel protagoniste insistera sur l'objectif d'ordre social, un autre sur le bonheur à procurer à des enfants démunis, d'autres encore sur la nécessaire socialisation préparatoire au travail scolaire, tandis que les derniers chercheront avant tout une amélioration des performances scolaires. Il peut y avoir accord, au moins compromis, sur les objectifs, mais il faut préciser que ce compromis est moins l'objet d'une négociation que d'une concaténation : les objectifs des uns sont juxtaposés aux objectifs des autres, comme s'il était évident qu'ils sont également justifiés et surtout compatibles 6. L'évaluation, dans son processus ou dans ses résultats, peut d'ailleurs contribuer à faire émerger les contradictions entre des objectifs ou des conceptions.

Les effets en termes d'ordre public

Un reportage présenté sur Antenne 2 en 1989 portait sur l'accompagnement scolaire dans une cité populaire de Toulouse. Il se terminait par ces mots : « On ne sait pas si les résultats scolaires se sont améliorés ; mais ce qui est sûr c'est que, dans cette cité de Toulouse, depuis qu'il y a du soutien scolaire, les enfants, le soir, ne traînent plus dans la rue. »Plus récemment, en juin 1993, le rapport d'évaluation du « Réseau solidarité école » pour les régions Ile-de-France et Nord-Pas-de-Calais notait : « Le Réseau solidarité école vide la rue » 7. Le rapport d'évaluation sur « L'école ouverte » conclut, en novembre 1993, à une double évolution de ce dispositif : l'une d'elles consiste à y chercher un moyen de remédiation scolaire, l'autre en fait « une mesure de prévention qui vient

s'ajouter à l'arsenal des actions à destination de la jeunesse », le souci prédominant étant de « lutter contre le désœuvrement » 8. On peut faire l'hypothèse que c'est là son efficience la plus appréciée par les pouvoirs publics, nationaux ou locaux, soucieux d'ordre social, voire par les habitants du quartier... dont certains sont des électeurs.

Les effets sur ceux... qui assurent le soutien

Cette dimension n'est pas prise en compte dans les évaluations que nous avons pu lire, mais est-elle si négligeable ? On prête à l'économiste J.-M. Keynes cette idée, à propos des moyens de sortir de la crise de 1929 : « Il faudrait payer des gens à creuser des trous et en payer d'autres à les reboucher, cela aurait pour effet de distribuer des salaires et relancerait l'économie. » Le produit compterait donc parfois moins que le fait qu'il y ait des producteurs. Peut-on exclure d'entrée de jeu l'hypothèse que l'efficacité première de l'accompagnement scolaire soit auprès des adultes qui l'assurent, et qu'il leur rende d'abord service à eux ? À la fois, pour le dire vite, parce que, selon les acteurs et la position qu'ils occupent, il procure revenus individuels, subventions, identité sociale, occasion de « se donner », ou encore reconnaissance, au double sens du terme : enfants et parents peuvent leur savoir gré de leur attention et de l'appui offert ; et les acteurs sont également reconnus socialement par les habitants du quartier, les institutions sociales ou l'école (même si cette reconnaissance, selon les sites, reste à conquérir ou à confirmer).

Cette remarque ne vise aucunement à disqualifier les acteurs, sous le prétexte qu'ils trouveraient avantage à ce qu'ils font. L'intention est seulement de souligner que là pourrait se trouver un des effets les plus nettement perceptibles, non exclusif cependant de tout effet pour les enfants et adolescents eux-mêmes. On pourrait même ajouter que, au contraire, ces effets positifs sur les acteurs ont des chances d'être d'autant plus assurés que les effets positifs sur les enfants semblent affirmés. Mais il peut aussi y avoir, au moins par une hypothèse que rien ne permet de rejeter sans examen, disjonction partielle entre ce que ça apporte aux acteurs et ce que ça apporte aux « clients ».

Les effets sur les relations entre familles et école

L'amélioration des relations entre familles populaires et école est quasiment toujours citée parmi les objectifs essentiels des dispositifs de soutien scolaire. Il s'agit d'intéresser les familles à la scolarité, de leur donner l'occasion de se rapprocher de l'école et de rencontrer les enseignants, de se,faire les médiateurs entre l'école et les familles. Il n'est pas question de porter un regard critique sur cet objectif, presque ce « mot d'ordre » 9 ; mais de remarquer que, à peu près dans toutes les évaluations que l'on a pu consulter, ou dans les propos tenus par les intervenants ou les responsables de sites de soutien scolaire, l'objectif est déclaré non atteint. Ce n'est que dans quelques rares cas que les associations parviennent à jouer ce rôle et à favoriser, pour les parents dont les enfants fréquentent le soutien scolaire, un rapprochement vis-à-vis de l'école 10.

L'évaluation en termes scolaires (puisque c'est bien là l'objectif avancé)

Comment se présentent les évaluations ?

Ce qui porte le nom d'évaluation des actions de soutien, que ce soit pour de l'aide aux devoirs, des AEPS, ou autre chose, est souvent en fait une description, à plat, des modalités d'organisation du dispositif : nombre d'élèves reçus, nombre et fréquence des séances organisées, contenu proposé, nombre et qualification des animateurs, lieux où se tiennent les séances, rencontres éventuelles avec les enseignants ou avec les parents, sans oublier quelques « indicateurs sociaux » concernant le quartier (dont l'évocation vise à souligner la pertinence de l'action en regard du contexte) : le taux de chômage, la proportion de familles « d'origine étrangère » ou « monoparentales », etc. Il s'agit là

de documents destinés à présenter, à l'intention du financeur, une demande de reconduction de la subvention. En fait d'évaluation des résultats scolaires, il n'y a souvent rien.
D'autres évaluations, conduites par des acteurs de terrain et, plus souvent, par des experts ou des chercheurs extérieurs, proposent un examen plus précis et plus approfondi des effets du dispositif. Elles diffèrent par la méthodologie adoptée.

Comment est faite l'évaluation des effets ?

- Une première façon de procéder, à laquelle ont d'ailleurs recours quasiment toutes les évaluations, est l'enquête par entretiens. Il est demandé aux différents protagonistes quels sont, d'après eux, les effets de l'accompagnement scolaire. Cette investigation est toujours utile, mais pas nécessairement pour répondre à cette question-là. Elle permet d'une part aux différents acteurs de justifier leur action, ou de mettre en scène leur rôle au moment de l'interview, et l'on ne peut pas négliger l'importance que peut revêtir, pour chacun, le fait d'avoir l'occasion de dire, d'expliquer, de montrer le bien-fondé de ce qu'il fait. D'autre part, elle permet de saisir, de façon indirecte, l'état du champ et des relations entre les acteurs appartenant à des institutions ou à des organismes différents : enseignants, travailleurs sociaux, militants associatifs, intervenants vacataires, personnel municipal ou élus, etc. En revanche, les interviews sont de peu de poids, emportent peu la conviction, quand il s'agit de connaître les effets du soutien scolaire sur les élèves qui y sont reçus. (On peut dire la même chose des enquêtes menées auprès des enfants et adolescents qui vont au soutien scolaire : elles fournissent davantage des indices de satisfaction que des éléments d'évaluation des effets.)

Car évaluer, c'est évaluer l'autre, l'efficacité de son travail certes, mais aussi sa compétence et sa légitimité à intervenir dans le domaine scolaire. (La compétence réelle est moins importante ici que la compétence liée au rôle : un jeune instituteur, affecté comme objecteur de conscience à une association de soutien scolaire dans le cadre du service national, n'a-t-il pas vu sa compétence récusée par les instituteurs de l'école voisine, qui ne l'auraient sans doute jamais fait s'il s'était agi d'un « collègue » en poste dans l'école ? 11.) On a pu voir, dans les rapports de conseil des maîtres à l'inspecteur d'académie de la Loire, à propos des AEPS, se prononcer des évaluations qui, en parlant des enfants reçus, parlaient moins en fait de ceux-là que des animateurs du soutien scolaire hors école, et qui prenaient sens surtout par rapport à l'état du champ 12.

- D'autres évaluations procèdent par enquête systématique auprès de tous les acteurs : intervenants, enseignants, enfants, parents. Selon la manière dont elles sont rédigées, elles peuvent laisser place, pour la réponse, à une large appréciation personnelle qui rend délicate la conclusion. Par ailleurs, dans les enquêtes ainsi poussées, et dont on imagine le travail qu'elles ont coûté, toutes les conclusions ne sont pas tirées, faute de temps, de formation, ou bien en raison des objectifs poursuivis par l'évaluation (voir plus haut « Qui la fait ? »).

De toute façon, ce type d'évaluation n'échappe pas à ce qui vient d'être énoncé,plus haut : en parlant des effets sur les élèves, on s'évalue soi-même et on évalue les autres protagonistes à l'intérieur du champ.

- Quelques évaluations se basent sur des fichiers d'élèves reçus au soutien. De tels fichiers existent rarement, ou ne renseignent que sur quelques éléments (âge, sexe, classe) utiles mais insuffisants. L'évaluation conduit donc à impulser la création de fiches de suivi des élèves ; ce qui représente un travail supplémentaire et un souffle découreur de fond ; de plus, l'élaboration de fichiers requiert parfois la collaboration de l'institution scolaire (pour reconstituer, par exemple, le passé scolaire de l'élève, ou pour avoir des détails sur ses

résultats). Le « partenariat » entre l'école et les responsables des sites de soutien scolaire est ici mis à l'épreuve.

L'horizon temporel et spatial de l'évaluation

Il arrive que des financeurs, des organismes commanditaires de recherche ou bien des citoyens intéressés par la question posent la question : est-ce que c'est efficace (sous-entendu en termes scolaires), tout ce soutien scolaire ? Sans forcément le savoir, ils soulèvent deux difficultés importantes.

- Est-il question d'évaluer les résultats de l'accompagnement scolaire en général, comme mode d'appui à la scolarité des élèves de milieu populaire, ou les résultats dans tel site particulier, de telle action précise ? Les évaluations sont aujourd'hui, pour toutes celles dont nous avons eu connaissance, locales.

Plaide en leur faveur la singularité des situations, de la configuration des équipes qui animent le dispositif, des objectifs, de l'organisation concrète (cette singularité persiste, comme si aucun échange d'expérience n'avait lieu, comme si chacun « réinventait l'eau chaude » ; d'où d'ailleurs l'intérêt d'une publication comme 16 heures 30 - Aux côtés de l'école, journal édité par le FAS pour en faire un moyen de liaison et d'échanges entre sites d'accompagnement scolaire ; ou des intentions, récemment affichées au sein du FAS, de fabriquer des outils et de les échanger). Mais les évaluations locales ont plusieurs inconvénients : d'un côté, les effectifs sont souvent trop minces pour autoriser des conclusions statistiquement convaincantes ; d'autre part, les résultats semblent peu stables d'une année à l'autre, sans que l'on soit toujours en mesure de dire si c'est le public, les acteurs, ou l'interaction entre les deux qui se sont modifiés 13.

Une évaluation de plus large ampleur pourrait s'appuyer sur des effectifs importants, et sur les résultats des évaluations nationales. Mais on ne sait jamais si les élèves comparés seront comparables, si en regroupant des élèves reçus au soutien dans différents sites on ne rassemble pas des élèves que bien des choses séparent.

- Est-il question d'une évaluation d'une année sur l'autre, ou bien au bout de plusieurs années ?

Quel dispositif évalue-t-on ?

Il n'est pas sûr que les différents dispositifs (AEPS, aide aux devoirs, école ouverte, RSE, etc.) relèvent de la même évaluation de leurs effets, même si l'ensemble du champ du soutien scolaire hors école s'est constitué à partir du problème de « l'échec scolaire ». Tous les dispositifs ne prennent pas l'échec scolaire au même endroit. Dans leur principe, les AEPS visent à préparer les enfants à la scolarité ; les actions d' « aide aux devoirs » sont un accompagnement permettant à des élèves en réussite comme aux enfants en difficulté d'exercer correctement leur « métier élève » ; les « groupes ressources » plutôt des jeunes adolescents en danger de rupture d'école. Dans la pratique, la situation est plus complexe encore ; quand on analyse, par exemple, les financements des AEPS par les différentes délégations régionales du FAS, on voit émerger des politiques implicites, fondées sur des conceptions différentes de l'échec scolaire et des moyens d'y faire face : dans certaines régions, ce sont des actions d'aide à l'apprentissage du langage et de la lecture-écriture qui sont prioritairement subventionnées, du CP à la 6e-5e ; dans d'autres, l'accent se porte progressivement de ce domaine vers les appuis méthodologiques 14 ; et il est probable que ces variations sont à attribuer pour une part aux équipes qui demandent le financement de ces AEPS.

Le débat implicite ou explicite sur les causes de l'échec, ce qu'il convient de faire pour le surmonter, et la désignation des intervenants légitimes pour chaque action particulière, est constitutif du champ du soutien scolaire.

Dans la mesure où les AEPS entendent préparer les enfants à la scolarité, elles appellent, ou du moins autorisent, une évaluation des performances scolaires ultérieures. Mais du côté des dispositifs d'aide aux devoirs, le but est différent : il s'agit davantage d'aider l'enfant à réussir, en lui permettant d'abord d'être en règle avec les attentes de l'école, que de mener une action spécifique de prévention

de l'échec ou de « remédiation ». Il n'est pas sûr qu'il soit pertinent de faire des aides aux devoirs une évaluation qui irait plus loin que la mesure de la fréquentation - nombre, régularité, comme le font un certain nombre d'organismes - et de la réalisation effective des devoirs par les enfants, attestée par les enseignants.

Par ailleurs, il faudrait envisager les résultats en fonction des critères d'envoi des élèves à l'accompagnement scolaire : au diagnostic de départ, le soutien a-t-il apporté un remède ? Mais ces critères sont des plus éclectiques (et pas forcément spécifiés pour tel enfant ou tel autre). Ils varient d'un établissement scolaire à l'autre, mais aussi d'une population à l'autre : garçons ou filles, étrangers ou Français, petits ou grands. C'est en fait ici toute la question du public et de sa désignation qui est soulevée par la recherche des effets des dispositifs de soutien.

La question du public, centrale dans l'évaluation

Quel est le public visé ? Quel est le public reçu ?

Les organisateurs des actions d'accompagnement scolaire ne sont pas toujours eux-mêmes parfaitement clairs sur le public qu'ils visent.

- De surcroît, entre les différents protagonistes, la définition du public à prendre en charge est un enjeu de débat et de positionnement. Qui va se charger des écoliers « récupérables », qui des « irrécupérables », pour reprendre les termes entendus dans les enquêtes ? Dans un collège, récemment, il y a eu débat pour savoir qui recevoir au groupe ressources et pour quoi faire ; ce « pour quoi faire ? » est lui-même sujet à interprétation, et l'on s'aperçoit que le même objectif de « socialisation » des élèves en rupture d'école est entendu de façon différente par le principal du collège (qui en espère plutôt un « retour à l'ordre ») et par l'association animatrice (qui y voit plutôt l'apprentissage épanouissant de la vie en groupe) 15.
- Enfin, la désignation du public procède aussi... du public lui-même : entre ceux qui sont visés, voire pressentis et fermement invités à se rendre au « soutien scolaire », et ceux qui le fréquentent effectivement avec assiduité, la marge est parfois importante. De surcroît, le public fait évoluer le contenu initialement prévu pour l'action : combien d'AEPS se transforment, pour une très grande partie de leur temps, en « aides aux devoirs » 16 !

Dans les travaux réalisés sur des sites de soutien scolaire de Grenoble, Lyon et Saint-Étienne, quelques conclusions paraissent pouvoir être dégagées. Les garçons dominent numériquement en primaire, mais plus au collège : la part des filles s'élève quand le niveau scolaire s'élève 17. Les élèves étrangers, à égalité de résultats scolaires au collège, sont plus présents au soutien que les élèves français ; et même s'ils sont « à l'heure », ils ont plus de chances d'aller au soutien que les élèves français en retard 18. Mais il est difficile - et nous n'avons pas su le faire - de départager ici ce qui tient de la désignation des « clients » (par les enseignants, voire les travailleurs sociaux) et ce qui procède de l'autodésignation d'enfants et d'adolescents soucieux de trouver quelqu'un pour les aider.

Les publics reçus diffèrent d'un site à l'autre ; mais ils diffèrent moins que les publics visés, si l'on en croit les objectifs annoncés par le dispositif mis en place. D'où la question : n'y a-t-il pas un ciblage implicite du public ?

Le public se constitue à la suite d'un processus de ciblage de la part des initiateurs ou des enseignants, et d'un processus d'acceptation, de refus ou d'autodésignation par les élèves et leurs parents ; ce double processus doit être démêlé pour que l'évaluation ait une chance d'avoir un sens.

Un public présélectionné ? selon les sites, et les types d'actions, des élèves très en difficulté et en rupture d'école, ou bien des élèves qui s'autosélectionnent et sont déjà très accrochés à l'école. D'où difficulté à « lire » les résultats. En cas de bons résultats, est-ce lié au soutien, ou au fait que ceux qui y sont venus étaient en quelque sorte le produit d'une sélection ? La question est identique dans le cas de mauvais résultats.

Seule façon de s'en tirer : l'utilisation de « groupes témoins ». Mais comment savoir si les témoins sont comparables aux autres ?

Piste actuelle : se fonder sur les résultats des évaluations CE 2 ou 6e. Mais ça ne donnera (ce qui n'est pas mal) que l'état des performances scolaires, et aucunement des données sociales ou d'attitude face à l'école. La constitution, en vue de l'évaluation, de groupes comparables, dont l'un a bénéficié du soutien et l'autre non, dans la ligne de ce que fait A. Mingat à Dijon, est certainement une façon d'objectiver un peu les effets du dispositif. Mais la prise en compte des différentes caractéristiques des élèves reçus au soutien est encore plus ardue qu'elle ne l'est quand on peut s'appuyer sur les fichiers tenus par les établissements scolaires.

Comment apprécier les résultats scolaires ?

À quel terme ? immédiat, en fin d'année ou plusieurs années après ? Quel critère ? redoublement, orientation ?

On a essayé, en compagnie de J.-P Payet, de comparer, dans un quartier stéphanois et dans un quartier lyonnais, le devenir scolaire ultérieur des élèves, selon qu'ils étaient ou non allés au soutien scolaire au cours de leur année de 6e. On observe que le redoublement en fin d'année frappe davantage les clients du soutien. Mais il est impossible de dire s'il est dû à une inefficacité du dispositif ou à un effet de la différence entre les publics - celui qui fréquente et celui qui ne fréquente pas le soutien - ; on ne peut même pas tester, à l'aide des fichiers élaborés pour cette évaluation, l'hypothèse de récupération de quelques élèves en difficulté ; enfin, ce qui apparaît important dans l'orientation comme dans le redoublement, c'est davantage la politique de l'établissement à l'égard des élèves selon leur âge scolaire (« à l'heure » ou « en retard ») et leur nationalité. Au total, donc, une évaluation décevante, qui malgré les précautions prises pose plus de questions qu'elle n'en résout.

- Comment, d'autre part, départager ce qui est imputable au soutien scolaire et ce qui est imputable des influences sur l'élève ? celle de l'école, celle de ses copains ou de son entourage, celle... du fait qu'il grandit et change ?
- Pour quels enfants obtient-on quels effets ? Rien ne dit que des effets semblables soient obtenus pour tous les enfants, même en termes de résultats scolaires. On dispose d'ailleurs d'indices d'une efficacité diversifiée. Le travail, déjà ancien, de F. Bonvin faisait apparaître par exemple que les progrès obtenus à la suite des AEPS étaient d'autant plus fréquents qu'il s'agissait d'élèves moins faibles 19 ; les enquêtes du CRE ont fait apparaître un phénomène semblable au Village olympique de Grenoble : le soutien scolaire fait la preuve de son efficacité pour ceux des élèves qui en ont le moins besoin. D'autre part, cette même enquête donne à penser que le soutien scolaire réussit mieux aux filles qu'aux garçons. On voit par ces exemples combien est à prendre en compte la question de la définition du public accueilli au soutien scolaire quand on souhaite en évaluer les effets. Les élèves reçus n'ont pas les mêmes caractéristiques, n'importent pas dans cette activité des dispositions comparables, ne se « mobilisent » pas de la même façon, pour reprendre le vocabulaire de l'équipe ESCOL 20. S'intéresse-t-on aux élèves qui ont fréquenté l'accompagnement scolaire pendant un an ? moins que ça ? plus que ça ? Au moins pour mémoire, et pour vigilance, la question des effets différenciés de l'accompagnement scolaire, ou des conditions de son efficacité auprès des différents publics, mérite d'être posée.

Au total, si l'on pouvait se fonder sur les évaluations réalisées, ou même sur les petits sondages informels auxquels procèdent certains animateurs et responsables, il semblerait possible de conclure que la fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire ne se solde pas par l'obtention de résultats sensiblement meilleurs : les résultats ne seraient pas négatifs, ils seraient plutôt considérés (plus que mesurés) comme peu apparents ou assez ténus, et en tout état de cause fort variables suivant les évaluations, les élèves, voire les sites de soutien.

Mais voilà : on ne peut pas se fier à ces évaluations, compte tenu de la façon dont elles sont réalisées. En l'état actuel des choses, sur la base des évaluations qui ont pu être menées par d'autres, ou par nous-même à Saint-Étienne, on ne peut pas conclure de façon décisive, ni dans un sens ni dans l'autre 21. Et il est donc abusif d'écrire, comme j'ai pu le faire, même et surtout après avoir pris de multiples précautions pour en préciser les limites de validité, que « *le soutien scolaire paraît avoir une influence limitée sur la manière dont s'accomplit pour les élèves le procès de scolarisation* »22.
Pourquoi cette absence de résultats robustes ? Sans doute parce que ni les acteurs ni les chercheurs ne disposent du savoir-faire, ou plutôt ne se sont construit un savoir-faire adapté aux exigences d'une évaluation dans ce champ particulier. Il n'est pas évident en effet, compte tenu de tout ce qui a été dit plus haut, que des protocoles et des problématiques expérimentés dans l'évaluation des établissements ou des classes soient réutilisables dans celle des dispositifs de soutien scolaire hors de l'école.

Par ailleurs, on pourra noter que les institutions qui financent se satisfont en fait d'évaluations non probantes, pour un ensemble de raisons qui mériteraient d'être analysées et que l'on ne peut qu'énoncer ici : il n'est pas sûr qu'on sache toujours les lire ; d'autre part, certains effets (en termes d'ordre social) peuvent leur être en fait plus précieux que les effets dans le domaine scolaire ; enfin, on ne peut ignorer, on l'a vu, le fait qu'il est souvent aussi difficile de mettre fin à un dispositif que de lui faire voir le jour, et qu'ainsi le fait qu'il y ait une évaluation compte davantage que la solidité avec laquelle elle établit ses conclusions.

En revanche, sur le plan des comportements, sur l'attitude face au travail scolaire et l'accomplissement du « métier d'élève », la satisfaction est beaucoup plus affirmée.
L'effet le plus probant du soutien scolaire, ou plutôt, parce que ce n'est pas davantage démontré, celui dont la reconnaissance fait quasiment l'unanimité, c'est l'amélioration du comportement de l'élève.

Effets sur les comportements
Si le consensus est assez net pour reconnaître une amélioration du comportement, il faut encore :
- remarquer que, par ces mots, intervenants et enseignants ne désignent pas exactement la même chose, les premiers accordant plus d'importance à la reprise de confiance en soi ou à l'amélioration de l'expression, les seconds mettant l'accent sur le plaisir pris à fréquenter le soutien et le changement d'attitude vis-à-vis de l'école et du travail scolaire ;
- souligner qu'une amélioration des comportements observée dans le contexte du soutien scolaire n'est pas automatiquement transférée dans un autre contexte, celui de l'école (Payet) ;
- noter que la reconnaissance d'une amélioration du comportement se base rarement sur des éléments très précis, et repose plutôt sur des impressions 23. De ce fait, les enseignants admettent volontiers une amélioration du comportement. Il peut s'agir à la fois pour eux de reconnaître que les enfants font mieux leur « métier d'élève » et de ne pas reconnaître que des améliorations dans l'ordre du travail scolaire puissent être imputées à d'autres qu'aux enseignants.
Ces transformations du comportement, imputées à la fréquentation du soutien, se traduisent par un nouveau regard porté par les adultes, enseignants ou intervenants, sur les élèves ; on est en droit de penser que c'est pour ceux-ci un encouragement non négligeable. Parfois, quand les enseignants sont associés aux actions concrètes d'accompagnement, celles-là leur fournissent un autre regard sur, les difficultés des élèves, qui peut les conduire à adopter en classe des procédures plus adaptées.

Conclusion
Souligner ainsi les difficultés ou les à-peu-près de l'évaluation des effets du soutien scolaire hors

école, ce n'est pas dire que cette évaluation est impossible ou sans intérêt ; être assez sceptique sur les résultats des évaluations disponibles, ce n'est pas dire que « ce soutien scolaire ne sert à rien ». Tous ceux qui ont approché les dispositifs de soutien savent que des enfants ou des adolescents y reçoivent une aide dont ils seraient privés ailleurs, y trouvent des occasions de remise au travail ou un appui à une régularité dans le travail, ou apprécient seulement - mais c'est beaucoup - de pouvoir travailler tranquillement ; parfois, certains arrivent en faisant savoir, heureux et fiers, qu'ils ont eu une bonne note ou que l'enseignant leur a fait un compliment. Rien que cela, qui est de l'ordre de l'expérience quotidienne et non de l'ordre de l'analyse critique et de la mesure, c'est très important pour tous ceux - intervenants, responsables et « clients » - qui sont engagés dans les dispositifs de soutien. Mais c'est effectivement d'un autre ordre, certainement à prendre en compte, mais dont le rappel ne suffit pas à évaluer les effets de telles actions.

De quoi se paye l'efficacité (si efficacité il y a) ?

Si l'on peut, dans les limites qui viennent d'être tracées, observer des effets « positifs » du soutien scolaire, il faut aussi s'interroger sur les éventuels effets « négatifs », ou sur le prix de cette efficacité. Non pas le prix en termes économiques, qui a été évoqué plus haut, et dont on pourrait dire qu'il ne doit pas entrer en ligne de compte quand il s'agit de permettre à un enfant de réussir. Mais, pour rester cohérent avec la préoccupation scolaire qui nous intéresse ici, le prix dans l'ordre scolaire.

On doit notamment s'interroger sur ce que l'accompagnement scolaire permet de construire comme « rapport au savoir ». C'est sûrement à l'école de le construire ; mais comment l'accompagnement scolaire aide-t-il l'élève de ce point de vue ? Contribue-t-il à intéresser de plus en plus l'élève aux disciplines enseignées par l'école et aux savoirs qu'elle véhicule ? Ou bien pousse-t-il l'élève vers une attention accrue à la rentabilité scolaire de son travail ? il s'agirait pour l'élève de faire son travail (voire parfois de le faire faire) pour être en règle avec l'école (ce qui n'est pas rien) plus que pour entrer dans une dynamique d'apprentissage. Les travaux de l'équipe ESCOL alertent sur ce point ; ils rappellent que le concept se construit contre (adossé à et en opposition à) l'expérience quotidienne, que la confusion entre le ludique et l'apprentissage pénalise la construction d'un rapport au savoir valorisant ce dernier pour lui-même.

D'une façon générale, les évaluations que l'on peut voir n'envisagent pas cet aspect des choses. En fait, il n'entre pas réellement dans le champ des éventualités que l'on puisse conclure que tel dispositif d'accompagnement scolaire ne sert à rien, voire qu'il est nuisible. J.-P. Payet rappelait dans un de ses textes qu'un principe semble prévaloir : il vaut toujours mieux faire quelque chose que ne rien faire ; ce qui est discutable. Ainsi, l'évaluation d'un dispositif social au Canada concluait que ce dispositif avait été plus néfaste que profitable aux personnes qui en avaient « bénéficié », et s'intitulait, en forme de mise en garde : « En premier lieu, ne pas nuire » 24. Concernant le soutien scolaire, on peut toujours sans doute repérer une efficacité, au moins pour tel ou tel enfant ; et l'on a dit plus haut les limites étroites dans lesquelles s'inscrit l'exercice d'évaluation. Mais si, dans tel cas précis, il fallait faire, pour l'examiner aussi, l'hypothèse que le dispositif a beaucoup plus d'effets négatifs que d'effets positifs ?

Efficacité et pertinence

Cela nous conduit à poser une question qui revient à faire un pas de plus dans l'évaluation : un dispositif efficace pour une part plus ou moins grande des élèves reçus est-il nécessairement pertinent ?

On peut très bien envisager, en pensant très précisément à tel ou tel site, qu'un dispositif soit efficace, en termes d'amélioration des comportements, voire en termes de résultats scolaires, sans être pour autant pertinent, si ces résultats se payent de diverses façons :

- d'une stigmatisation voire d'une ségrégation accrue ; « *l'observation du public montre que le*

soutien scolaire n'échappe pas aux processus de ségrégation sociale et ethnique (on voit d'ailleurs mal comment il le pourrait, alors même que la légitimité des organismes sociaux partenaires de l'école pour les actions de soutien provient en grande partie de leur travail avec les "populations défavorisées"). *Il se pourrait même qu'il l'alimente en partie* » 25. Certes, les élèves n'ont pas attendu ces dispositifs pour être parfois victimes de stigmatisation, comme le note J.-P. Payet. Mais ces dispositifs peuvent amplifier la stigmatisation, au point d'ailleurs que certains élèves refusent d'y participer, comme ce fut le cas récemment au « groupe ressources » d'un collège, que des élèves pressentis ont refusé de fréquenter en proclamant qu'ils n'avaient pas de problèmes 26 ;
- d'une mise à l'écart du « droit commun », puisque ce sont inlassablement de nouveaux dispositifs spécifiques qui sont mis en place, visant moins un type de difficulté scolaire qu'un public qui semble comme désigné d'avance par ses caractéristiques sociales ou « ethniques » ;
- de l'importation libre dans l'école de représentations (de la population et des enfants du quartier) qui, jusqu'alors, n'y avaient pas cours légal. On emploie aujourd'hui des termes, on use parfois de qualificatifs, on caractérise les gens du quartier selon les schémas d'une ethnologie sommaire peut-être plus dommageable que l'ignorance délibérée des conditions sociales. Si les problèmes d'échec scolaire, ou l'absence des conditions matérielles nécessaires à la réussite, sont au point de départ des dispositifs de soutien, il se pourrait bien que, selon un processus classique de retournement, le foisonnement de ces dispositifs contribue aujourd'hui à authentifier et à imposer des représentations « pérorantes » des enfants et de leurs familles 27 ;

- d'une division du travail plus grande entre l'école et sa périphérie, qui pourrait s'assimiler, dans certains cas, à une défausse caractérisée de l'école, celle-là se déchargeant des élèves les plus en difficulté ou les moins adaptés à ses exigences.

À l'inverse, un dispositif peut bien s'avérer peu efficace et demeurer relativement pertinent, parce qu'il a fourni une bonne base de départ à une mobilisation collective du quartier, ou a favorisé une ouverture féconde de l'école...
On peut considérer les effets sur les institutions, et observer que les relations entre les institutions ont été transformées par le soutien scolaire. Mais on prend ici un recul supplémentaire, que l'on voudrait adopter pour conclure.

En conclusion

En prenant un peu plus de distance par rapport à la matérialité des dispositifs de soutien, on voudrait pour terminer proposer une autre perspective pour leur évaluation. Quand on voit l'accompagnement scolaire toucher des effectifs accrus d'élèves, s'étaler sur une période de plus en plus longue dans la scolarité (du CP au collège, et même davantage), s'étendre à toute l'année en incluant aujourd'hui les vacances (école ouverte), on peut se poser des questions qui débordent largement celle de la stricte efficacité en termes scolaires ou en termes de préparation au métier d'élève. Celles-là concernent moins l'évaluation du soutien scolaire en lui-même que l'appréciation de son rôle, de sa fonction dans les quartiers populaires et peut-être au-delà, dans la société française de cette décennie.

1) Qu'est-ce que le développement (l'envahissement ?) de ce soutien scolaire dit de l'école ? Quel en est l'effet sur les institutions ?

- L'école accueille de nouveaux publics et les enjeux de la réussite scolaire sont plus lourds ; mais que fait l'école pour permettre à ceux qui sont le moins pourvus de ce qu'elle exige de réussir ? L'objectif de « démocratisation » est-il suffisamment accompagné des mesures nécessaires ? On ne saurait sous-estimer ce que l'institution scolaire a fait depuis quinze ans pour favoriser la réussite, mais est-ce à la hauteur des enjeux d'aujourd'hui ?

- En se rapprochant ainsi des autres institutions, en faisant collaborer des « partenaires » scolaires et non scolaires, l'institution se défausse-t-elle sur ces derniers, ou bien entre-t-elle dans un processus de profonde recomposition 28 ?

2) Mode de traitement des problèmes sociaux dans la ville

Le développement du soutien scolaire, et l'intervention de plus en plus forte des municipalités dans ce champ, semble indiquer que, de plus en plus, les problèmes des villes, ou plus exactement des banlieues et quartiers populaires, sont vus comme liés à l'échec scolaire.
Et tous ceux qui, aujourd'hui, interviennent sur la ville se sentent tenus d'inscrire, en un rang honorable de leurs préoccupations, les questions scolaires. Actuellement, par exemple, la DIV cherchant à redynamiser la politique des villes, inclut dans ses projets un volet « école ». Ce qui, avec les meilleures intentions du monde, peut avoir pour effet d'ajouter des actions de plus, des financements de plus, sans que la question de l'opportunité et du sens de cet empilement apparemment sans fin de dispositifs destinés à aider les élèves soit vraiment posée. Par ailleurs, on peut se demander si, de la part de certaines municipalités, l'aide aux dispositifs d'accompagnement ne joue pas davantage comme alibi que comme pièce cohérente d'une politique d'intégration sociale 29.

3) Tout se passe aujourd'hui comme si les interventions en direction de l'enfance et de la jeunesse ne pouvaient légitimement passer que par la scolarité.

Certes, cela traduit une prise en compte des enjeux accentués de la réussite scolaire en termes de placement social et même d'identité sociale. Mais ce qui pose question est davantage l'espèce d'exclusivité dont semble jouir aujourd'hui la dimension scolaire dans les préoccupations de ceux qui travaillent en direction de l'enfance et de la jeunesse, et spécialement dans les quartiers populaires ; soit directement (aider les enfants à améliorer leurs résultats), soit indirectement (les préparer à l'école, par des actions de compensation culturelle et par de la « socialisation »).

Les enfants et les adolescents n'ont-ils donc de jeunesse que scolaire ? À aucun moment, en posant cette question, on ne songe à nier l'importance pour eux, et spécialement dans les quartiers populaires, de la réussite scolaire, et à dire qu'il leur suffit bien d'être « épanouis ». On vise plutôt à souligner le fait que le partage des tâches qui paraît s'être installé entre l'école et sa périphérie semble pousser à cette polarisation voire à cette surenchère permanente dans le domaine scolaire 30 ; alors que l'on pourrait imaginer que ce qui relève du scolaire soit davantage pris en charge directement par l'école (sans lui être aucunement réservé, bien entendu) et que d'autres organismes fassent tout autre chose, il y a du scolaire partout. L'« école ouverte » est un signe évident de cette polarisation. Dans leur livre *Des loisirs et des jeunes*, J.-P. Augustin et J. Ion soulignent le fait que « *depuis une quinzaine d'années au moins semble avoir disparu toute visée globale d'intervention sur la jeunesse [...]* » et que « *la crise conduit à une multiplication d'interventions fragmentées, ciblées sur des publics de plus en plus spécifiques [...]* » 31. Ce qui est frappant, c'est de constater que, parmi les interventions en direction des « *défavorisés* », l'option « scolaire » semble aujourd'hui dominante.

Évaluer les effets de l'accompagnement scolaire, c'est aussi prendre en compte la participation de ces dispositifs à une forme de prise en charge unidimensionnelle de la jeunesse. Est-ce qu'on assisterait, au niveau social, à ce processus de « scission », que note F. Dubet, entre des exigences scolaires qui pèsent fortement sur les jeunes et une très large autonomie qui leur est laissée dans le quotidien ? Comme si la seule chose sur laquelle il était, pour les adultes, légitime d'orienter les jeunes, de leur proposer des objectifs, voire de leur fixer des règles, était aujourd'hui le domaine

scolaire. L'accompagnement scolaire, ou plutôt son développement foisonnant, serait-il un indice de plus non d'une « crise » de l'éducation au sens large, mais de la transformation profonde des modes de prise en charge de la jeunesse analysée par J.-P. Augustin et J. Ion, qu'il contribue à illustrer et à entretenir ? Ou bien est-il, pour des groupes d'adultes en mal de canaux d'accès à l'enfance et à l'adolescence, un moyen - un passage quasi obligé ? - pour capter une « clientèle » à laquelle sont ensuite proposées d'autres activités et d'autres perspectives ?

Ce texte doit paraître également dans un ouvrage publié dans le cadre du Programme pluriannuel sciences humaines (PPSM) Rhône-Alpes, sous la direction d'Agnès Henriot-van Zanten.

In Migrants-Formation, n° 99, décembre 1994

---

1 Professeur de sciences de l'éducation - Université Jean-Monnet (Saint-Étienne).
2 GLASMAN (D.) et PAYET (J.-P.), Réflexion critique sur deux figures imposées du travail social : partenariat et évaluation, université de Saint-Étienne (SUFC), juillet 1991.
3 ARDOINO (J.) et BERGER (G.), D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, Éd. Matrice, ANDSHA, 1989.
4 Voir DANNEQUIN (C.), L'Enfant, l'école et le quartier. Les actions locales d'accompagnement scolaire, Éd. L'Harmattan, 1992. Voir aussi GLASMAN (D.) et alii, L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers, Éd. ESF, 1992. Ou encore, du même auteur, « Soutien scolaire et service public », Société française, mars 1993.
5 HENRIOT-VAN ZANTEN (A.), « Le savant et le politique dans les années 1990 : quelques problèmes éthiques de la recherche ethnographique en éducation », Communication au Workshop international de Barcelone, 27-29 octobre 1993.
6 Un bon exemple de dispositif où le flou sur les objectifs et le non-discernement des contradictions a eu des effets fâcheux est fourni par les groupes ressources mis en place dans le collège Villeneuve. Voir étude de PAYET (J.-P.).
7 MURO (O.), Réseaux solidarité école 1993. Evaluation qualitative, ministère des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville, Fonds d'action sociale, juin 1993. p. 40.
8 CHORON-BAIX (C.), Évaluation école ouverte 1993, note de synthèse, nov. 1993, p. 34.
9 Voir sur ce point GLASMAN (D.), « Parents ou familles : critique d'un vocabulaire générique », Revue française de pédagogie, n° 100. Ou encore : « Impliquer les familles, mais pour quoi faire ? », MAFPEN, Lyon, 1992.
10 Voir BONVIN (F.), avec PILATRE-JACQUIN (E.), Les Cycles d'animation périscolaire, FORS, rapport pour le FAS, Paris, 1983.Voir aussi PAYET (J.-P.), « Entre l'école et les familles... l'animation éducative périscolaire », étude de Trajectoires pour le FAS, Lyon, 1988. Ou encore : L'École hors l'école, op. cit.
11 Cité par DANNEQUIN (C.) dans son livre : L'Enfant, l'école et le quartier Éd. L'Harmattan, collection Objectif ville, 1992.
12 GLASMAN (D.) et al., L'École hors l'école.
13 Voir Réflexion critique ..., op. cit.
14 Données synthétiques sur les AEPS financées par les délégations régionales du FAS. Document distribué au séminaire Accompagnement scolaire des chargés de mission école du FAS, les 14 et 15 mars 1994.
15 PAYET (J.-P.), Prévenir la rupture..., op. cit.
16 Voir, comme exemple parmi beaucoup d'autres, l'évaluation faite dans la région Lorraine pour 1991-92, CEFISEM de Lorraine.

17 L'École hors l'école, op. cit., p. 84-85.
18 Réflexion critique..., op. cit., p. 65-66.
19 BONVIN (F.), op. cit
20 CHARLOT (B.) et al., École et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Armand Colin, 1992.
21 Mais, ainsi que le suggère CHAUVEAU (G.), il est possible, sur la base d'un faisceau d'indicateurs convergents, de considérer comme probable l'affirmation d'une certaine efficacité (ou non) d'un dispositif.
22 GLASMAN (D.) et al., L'École hors l'école, op. cit., p. 156.
23 Toutefois, un bilan des AEPS mené par la PEP de la Nièvre a consisté à demander aux intervenants d'un côté, aux enseignants de l'autre, de répondre à des questions relativement précises sur chacun des enfants reçus au soutien scolaire : régularité, attitude dans le groupe, communication avec l'intervenant, échange avec les camarades, etc. PEP 58 (Assoc. départementale des pupilles de l'enseignement public de la Nièvre) : Animation éducative périscolaire 1992-93.
24 MAC LORD (J.), « En premier lieu, ne pas nuire », in DURNING P. (dit), Éducation familiale, MIRE, 1989.
25 Réflexion critique ..., op. cit.
26 PAYET (J.-P.), Prévenir la rupture au collège. Des groupes ressources pour les préadolescents en difficultés scolaires et sociales, Réseau (université de Lyon II), février 1994.
27 « Lorsqu'un discours pédagogique, explicitement ou implicitement, commence par "avec ces enfants-là... ", lorsque décideurs, enseignants et travailleurs sociaux se préparent à faire "avec ces enfants-là" (parfois avec beaucoup de dévouement, d'ailleurs) ce qu'ils ne voudraient pas que l'on fasse à leurs propres enfants, le morcellement institutionnel croissant du système scolaire devient morcellement social et pédagogique », écrit CHARLOT (B.) dans son article « Les politiques éducatives municipales : action locale et rapports sociaux », Migrants-Formation, n° 97, juin 1994.
28 Voir « Soutien scolaire et service public », art. cité.
29 Voir GLASMAN (D.), « La politique scolaire des municipalités : cohérence d'une politique d'intégration ou alibi ? », Migrants-Formation, n° 97, juin 1994.
30 Que ce soit de la part des organismes institutionnels ou municipaux, ou de la part des agents sociaux eux-mêmes : dans les écoles de travailleurs sociaux, rapporte ALLIOD (M.), qui y enseigne, « on est souvent en train de dire aux élèves d'arrêter de se croire obligés de faire du soutien scolaire ».
31 AUGUSTIN (J.-P.) et ION (J.), Des loisirs et des jeunes, Éd. ouvrières, 1993.

© CNDP 2001
Tous droits réservés. Limitation à l'usage non commercial, privé ou scolaire.