HAL
open science

Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité Faourette. Étude d'Impact (rapport de synthèse).

Daniel Guy, Rodrigue Selormey, Khalid Lasri, Olesya Suchkova

To cite this version:

Daniel Guy, Rodrigue Selormey, Khalid Lasri, Olesya Suchkova. Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité Faourette. Étude d'Impact (rapport de synthèse).. [Rapport de recherche] Université de Toulouse-Jean Jaurès. 2018. hal-02117181

HAL Id: hal-02117181

https://univ-tlse2.hal.science/hal-02117181v1

Submitted on 2 May 2019

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.

Des partenaires engagés dans une recherche collaborative
MJC Prévert - Association Partage Faourette - Comité de Pilotage du CLAS - UT2J

Rapport de synthèse

Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité Faourette

Etude d'Impact

6 novembre 2017

Coordination : Daniel GUY

Avec les contributions de Rodrigue SELORMEY,
Khalid LASRI et Olesya SUCHKOVA étudiants
Master Sciences Humaines et Sociales
Mention Sciences de l'Éducation

Et la coopération
d'Annie DREUILLE, de Philippe DUSO,
Guilhem GERMA, et Sandra VERNIÈRES
CLAS Faourette

d'Anne Vieu
Coordonnatrice du REP+ Stendhal
et du REP Vauquelin

Département des Sciences de l'Éducation
UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs
Université Toulouse Jean Jaurès
daniel.guy@univ-tlse2.fr

Université Fédérale
Toulouse Midi-Pyrénées

Introduction

Une recherche collaborative pour étudier l'impact d'un dispositif socio-pédagogique local : le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité « Faourette ».

Etudier l'impact d'un dispositif socio-pédagogique...

Etudier l'impact d'un dispositif socio-pédagogique, ce n'est pas chercher à administrer la preuve que ce dispositif est efficace - voire plus efficace qu'un autre - même si une étude d'impact peut contribuer à la mesure de l'efficacité.

Ce n'est pas davantage évaluer un dispositif, même si les données produites par une Etude d'Impact (EI) concourront utilement à l'évaluation d'un dispositif par ses instances de pilotage. Dans le cas d'un Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) : son comité de pilotage.

Etudier l'impact d'un dispositif socio-pédagogique, c'est étudier l'ensemble des effets de l'action. C'est-à-dire l'ensemble de ses incidences directes et indirectes, attendues et inattendues, opportunes et fâcheuses, résultats de l'action mais aussi d'autres dynamiques et contraintes provenant de son environnement[1].

L'EI ne se limite cependant pas à révéler l'ensemble des effets d'un dispositif car cet inventaire utile à la mesure de l'action et à son pilotage s'avèrerait insuffisant pour appréhender les significations en jeu. L'EI a pour objectif plus large de repérer les configurations d'effets qui, à moment donné, et dans un milieu défini, sont reconnaissables, font sens pour les acteurs, laissent une trace.

In fine, soulignons que l'EI participe des démarches d'aide à la décision :

- ✗ En amont de la décision, comme régulation anticipée d'un projet par anticipation de ses effets positifs et négatifs pour en améliorer la conception, faciliter sa mise en œuvre, sa conduite et son accompagnement.
- ✗ Dans le cours même de l'action pour faciliter son pilotage et disposer des éléments de décision utiles à l'inflexion du projet.
- ✗ En aval de l'action, quand il s'agit d'en dresser le bilan.

C'est dans la perspective d'une EI dans le cours de l'action que s'inscrit l'approche déployée par les partenaires du CLAS Faourette.

Une recherche collaborative

Face à la crise démocratique, et dans un contexte socio-scientifique caractérisé par la remise en cause des techno-sciences et la critique du monopole de l'expertise (par les grands corps d'État, les agences supranationales ou des acteurs scientifiques), la recherche collaborative suscite un regain d'intérêt. Facteur de participation, elle est fondée sur des partenariats entre des acteurs du monde

1 Graugnard, G., & Heeren, N. (1999). *Guide méthodologique. L'évaluation de l'impact. Prise en compte de l'impact et construction d'indicateurs d'impact.* Centre international d'études pour le développement local (CIEDEL).

scientifique et des acteurs de mondes sociaux spécifiques variant en fonction des problématiques et objets de recherche.

Trois grands types de recherche collaborative peuvent être distingués : le premier renvoie aux collaborations entre des groupes industriels (ou assimilés) et des laboratoires scientifiques, le second aux recherches financées dans le cadre d'une relation contractuelle par des organismes publics ou des organisations non gouvernementales. *Le troisième met en jeu des collaborations entre des chercheurs académiques et des citoyens, amateurs, associations ou petites entreprises sans donner lieu nécessairement à de la création directe ou immédiate de valeur marchande*[2].

C'est dans cette dernière perspective qu'a été conçue et réalisée l'étude d'impact du CLAS Faourette.

Objectif : mobiliser les ressources socio-pédagogiques et scientifiques du territoire pour améliorer le pilotage du dispositif local d'accompagnement à la scolarité.

En poursuivant cet objectif, le CLAS Faourette s'inscrit dans l'esprit de la charte des *Cités de l'éducation*[3] dont l'objet principal est la promotion de la complémentarité en actes de l'ensemble des acteurs d'un territoire autour d'un projet éducatif partagé.

Les partenaires locaux

Les organisations

Ecoles élémentaires, collèges, centre social, maison des chômeurs, maison des jeunes, club prévention, commune, conseil départemental, université : autant de partenaires locaux engagés dans l'EI sur un territoire relevant pour une grande part des Quartiers en Politique de la Ville et des Réseau d'Éducation Prioritaire REP+.

Les acteurs engagés dans l'action

Bénévoles, jeunes en service civique, travailleurs sociaux, animateurs, coordonnatrice CLAS, directeur MJC, enseignants, coordonnatrice REP+, étudiants, universitaires : autant d'hommes et de femmes qui portent, dans une vision partagée de la complémentarité éducative, l'étude d'impact du CLAS Faourette.

L'université : un nouveau partenaire

Parmi les partenaires engagés dans l'EI, se retrouvent les porteurs traditionnels du CLAS, ceux qui siègent à son comité de pilotage, mais aussi de nouveaux acteurs : les représentants de l'université.

Cette récente coopération avec l'université poursuit quatre objectifs :

- Un **objectif praxéologique** d'aide à la décision et au pilotage du CLAS.
- Un **objectif scientifique** pour mettre à l'épreuve du terrain des méthodes adaptées à l'étude d'impact de micro-interventions socio-pédagogiques.

2 MSHS & LDI-SMS (2017). Projet d'étude préalable à la structuration d'un centre de ressources pour les recherches collaboratives sur le site de l'Université Fédérale de Toulouse - Midi-Pyrénées.

3 Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2013). À propos des Cités de l'Éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *34*(2), 11. https://doi.org/10.3917/rief.034.0011

- Un **objectif pédagogique** de formation d'étudiants en master sciences humaines et sociales, mention sceinces de l'éducation dans le cadre de leur accueil en stage par l'opérateur pivot du CLAS : la MJC Prévert.
- Un **objectif civique** de mobilisation d'étudiants en Sciences de l'Éducation comme accompagnants bénévoles pour renforcer l'équipe du CLAS Faourette.

Un cadre conventionnel souple

En écartant une relation contractuelle du type commanditaire-prestataire contraire à l'esprit d'un projet de recherche mettant en jeu des collaborations entre chercheurs et citoyens regroupés en petit collectif ou association, ce partenariat entre l'université et le CLAS Faourette s'appuie sur des conventions de stage tripartites entre l'étudiant, la MJC Prévert et l'Université.

Des soutiens institutionnels

Ce travail est soutenu par les services de l'Education Nationale et la Caisse d'Allocations Familiales de la Haute-Garonne avec un fonds dédié lié à l'expérimentation dans le cadre des Contrats Locaux d' Accompagnement à la scolarité (CLAS).

Présentation du plan

Introduction..... 2
Etudier l'impact d'un dispositif socio-pédagogique..... 2
Une recherche collaborative..... 2
Principes et démarche de l'EI..... 5
Quels points d'impact observer ?..... 9
L'image structurante d'un soi scolaire..... 10
Le bilan de savoir..... 13
La compréhension en lecture..... 24
Le sentiment d'efficacité en lecture (SEP)..... 27
L'appréciation de l'impact du CLAS par les parents..... 35
Conclusion..... 49

1. Principes et démarche de l'EI

1.1 Enjeu

Dans une leçon au Collège de France, Ester Duflo[4] a présenté une méthodologie rigoureuse de l'évaluation des politiques éducatives dans le cadre de la lutte contre la grande pauvreté. La méthode exposée dite « évaluation aléatoire » ou « expérimentation randomisée » est directement inspirée des « essais cliniques » mis au point dans le cadre de la recherche pharmaceutique. Cette méthode dont la présentation est détaillée dans les ouvrages ou publications scientifiques de Duflo, est une référence importante pour apprendre à mesurer, estimer ou caractériser la portée d'un projet ou d'un programme d'actions. Mais, et c'est une réserve importante, si cette méthode produit des

4 Esther Duflo est professeur d'économie au Massachusetts Institute of Technology (MIT) et membre fondateur du Laboratoire d'Action contre la Pauvreté, Abdul Latif Jameel (J-PAL), institution spécialisée dans la méthode de l'évaluation aléatoire des programmes de lutte contre la pauvreté. Duflo, E. (2010). *Lutter contre la pauvreté. Volume II, Volume II,*. [Paris]: Seuil.

résultats intéressants, elle n'est guère accessible dans le cas de micro-interventions socio-pédagogiques animées par des acteurs ou collectifs qui n'ont ni les moyens humains, ni les moyens financiers de mettre en œuvre les protocoles proposés.

Faut-il pour autant renoncer à étudier rigoureusement l'impact des micro-projets ?

Non ! Bien évidemment. Comment alors mesurer, estimer ou caractériser la portée d'un projet ou d'un programme au fil de l'action dans la perspective de la conduite et de l'accompagnement du changement ? C'est-à-dire, comment, en se fondant sur l'observation des actions mises en oeuvre, anticiper l'évolution du cours des choses dans la perspective de l'infléchir en renforçant les impacts souhaitées et en limitant les effets défavorables ? Quelles sont les conditions et les limites du transfert des principes, méthodes et outils des études d'impact depuis leur domaine d'origine, notamment en matière d'environnement, à celui des micro-interventions socio-pédagogiques ?

Tel est l'enjeu socio-scientifique dans lequel s'inscrit cette recherche collaborative.

Cet enjeu est d'autant plus conséquent que l'éducation prioritaire est au coeur du débat sur la réduction (ou l'accroissement) des inégalités à l'école. Pour Nathalie Mons, Présidente du Conseil national d'évaluation du système scolaire, *les injustices progressent dans l'école française alors qu'à l'étranger des politiques efficaces ont été menées durant ces quinze dernières années*[5]. Dans l'Ecole de la République, le niveau des élèves les plus défavorisés baissent quand les résultats de l'élite sont à la hausse et que l'élargissement des publics de l'éducation prioritaire *a conduit à des phénomènes que l'on peut définir en 2016 comme de la « discrimination négative »*. Ce diagnostic ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté scientifique. Pierre Merle s'est exprimé dans le Monde pour contester *une évaluation discutable de l'éducation prioritaire* selon ses propres termes[6].

Ce débat engagé autour du rôle rôle de l'éducation prioritaire dans la lutte contre les inégalités souligne l'importance de l'enjeu et du défi auquel est confronté l'accompagnement à la scolarité notamment quand *les études montrent en France que le fait de faire les devoirs à la maison est corrélé positivement aux performances scolaires*. Que l'impact des devoirs à la maison est plus significatif sur les inégalités à l'école que le recours à l'enseignement privé[7].

1.2 Principes

Les études d'impact sont à la fois un outil et un mécanisme décisionnel. Ce sont des outils qui visent la neutralité en se fondant sur l'observation des faits et l'examen systématique des effets éventuels des actions projetées ; ce sont aussi des mécanismes décisionnels parce qu'elles sont intégrées au système de consultation et d'élaboration des projets de changement[8].

Dans leur domaine d'origine, l'environnement, les études d'impact intègrent, dans une visée prospective, des méthodes scientifiques de recueil et d'analyse des données, des protocoles de

5 Cnesco (2016). Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Dossier de synthèse. http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/
6 Merle, P. (2016, octobre 8). Une évaluation discutable de l'éducation prioritaire. *Le Monde*.
7 Ibid Cnesco.
8 BOUNDS G., & ALL. (2009). *L'analyse d'impact de la réglementation. Un outil au service de la cohérence des politiques* (KONVITZ J.). OCDE.

consultation des populations et des avis d'experts. Ces données sont organisés selon trois dimensions : la grandeur de l'impact, son importance et sa signification[9].

- ✗ La grandeur renvoie à la mesure, chaque fois qu'elle est possible, de l'impact. Elle implique la construction objective d'indicateurs dans le cadre d'un protocole scientifique de recueil et d'analyse des données.
- ✗ L'importance de l'impact est un jugement porté par un ou des experts sur l'importance des changements anticipés, en cours ou avérés.
- ✗ La signification de l'impact traduit l'appréciation de chacun des acteurs concernés par le changement anticipé.

La démarche s'appuie sur des approches quantitatives et qualitatives, met en jeu des éléments factuels et objectifs prenant sens sur des échelles de valeurs et reconnaissant le point de vue subjectif des acteurs.

1.3 Démarche

1.3.1 Un groupe de travail collaboratif

L'ensemble de la démarche de l'EI, depuis la phase de conception jusqu'à la mise en œuvre du recueil des données, leur analyse et interprétation, est le fruit d'une collaboration étroite entre les différents acteurs engagés dans ce projet.

Fonctionnellement, le pilotage de l'EI a été assuré par un groupe de travail composé de la coordonnatrice du CLAS Faourette, du directeur de la MJC Prévert, d'une représentante des accompagnants bénévoles, de la coordonnatrice REP, d'un travailleur social représentant la maison des chômeurs, d'un animateur socio-culturel de la MJC, de 2 jeunes adultes en contrats civiques, 2 étudiants en master sciences humaines et sociales, mention sciences de l'éducation en 2015-16, 1 étudiante en 2016-17, 1 enseignant-chercheur en sciences de l'éducation.

La coordination de l'ensemble du dispositif a été assurée par la coordonnatrice du CLAS et l'enseignant-chercheur.

1.3.2 Des obstacles à surmonter

Opérant au niveau micro, c'est-à-dire en limitant nos observations à un CLAS particulier, la principale difficulté rencontrée est liée au nombre limité d'observations mobilisables.

CE1	CE2	CM1	CM2	6°	5°	4°	3°	Lycée	Total
6 / 10	6 / 7	12 / 6	10 / 9	14 / 9	4 /14	10 / 7	13 / 8	1 / 1	76 / 71

Tableau 1 : répartition par niveau des effectifs du CLAS (2015-16 / 2016-17)

Comme le montre la répartition par niveau des élèves inscrits au CLAS en 2015-16, les observations mobilisables par niveau, donc par tranche d'âge, sont peu nombreuses sans compter que pour chacun de ces niveaux, les élèves sont inscrits dans des établissements et classes

9 ANDRÉ P., DELISLE C., & REÉRET J.-P. (2010). *L'évaluation des impacts sur l'environnement. Processus, acteurs et pratiques pour un développement durable.* Montréal: Presses internationales, Polytechnique.

différents. Pour illustration, observons qu'en 2015-16 les 22 élèves du Cours Moyen (1 & 2) regroupent des élèves issus de 9 classes et 3 établissements (min=1 CLAS/classe ; max=4 CLAS/classe). Sans compter encore que d'une année à l'autre, la distribution par niveau varie de manière conséquente comme le montre le tableau 1.

Le second obstacle à surmonter est lié à l'absence de données de référence qui permettrait de comparer les valeurs ponctuelles des indicateurs observés à une distribution standardisée - normale en termes statistiques - de ces mêmes indicateurs.

1.3.3 Une nécessaire vigilance

D'où une nécessaire vigilance dans l'analyse et l'interprétation des données recueillies qui impose une approche descriptive sans généralisation possible des résultats observés.

1.3.4 Un temps long

2015-16	- Co-construction de la démarche et choix des points d'impacts privilégiés dans l'observation. - Conception et mise à l'épreuve des instruments de recueil des données pour étudier l'impact de l'accompagnement à la scolarité sur les élèves.
2016-17	- Déploiement des outils validés dans la phase précédente. - Finalisation des outils de recueil des données. - Entretiens approfondis auprès d'un échantillon de parents pour comprendre les significations de l'accompagnement à la scolarité en jeu dans les familles, recueillir leur point de vue sur l'impact du CLAS sur la scolarité de leur enfant, le suivi de sa scolarité à la maison...
2017-18	- Rapport de synthèse sur les deux premières étapes. - Réitération de la mesure d'un (ou deux indicateurs) sélectionné(s) en fonction de la répartition des effectifs pour optimiser la mesure. - Entretiens approfondis auprès d'un échantillon d'accompagnants bénévoles pour comprendre les significations en jeu dans leur démarche, leurs motivations, attentes, satisfactions et regrets et recueillir leur point de vue sur l'impact du CLAS auprès des enfants qu'is accompagnent et de leur famille.
2018-19	- Réitération de la mesure d'un (ou deux indicateurs) sélectionné(s) en fonction de la répartition des effectifs pour optimiser la mesure. - Entretiens approfondis auprès d'un échantillon de représentants de la maison des jeunes et de la maison des chômeurs pour étudier l'impact de l'accompagnement à la scolarité sur le fonctionnement et la vie de leur propre structure.
2019-20	- Réitération de la mesure d'un (ou deux indicateurs) sélectionné(s) en fonction de la répartition des effectifs pour optimiser la mesure. - Entretiens approfondis auprès d'un échantillon de représentants des professeurs d'école ou de collèges dans lesquels sont inscrits les élèves inscrits au CLAS.
2020-21	…/...

Tableau 2 : planning prévisionnel

Pour contrebalancer le nombre limité d'observations mobilisables (cf. *supra*), une stratégie possible consiste à répéter la mesure sur un temps long pour mettre au jour des tendances et observer leur possible variation en fonction des contextes.

De plus, l'observation sur un temps long permet d'intégrer au fonctionnement habituel du CLAS un pilotage fondé sur la construction rigoureuse de données et leur remontée au comité de pilotage

Ce projet est réaliste car il ne s'agit pas, chaque année, de (re)produire une étude d'impact exhaustive du CLAS, de mesurer tous les indicateurs, de conduire des entretiens avec des représentants de tous les acteurs engagés dans l'action. Ce serait un objectif impossible à tenir pour l'équipe du CLAS. En revanche, la focalisation, chaque année, sur deux ou trois points d'impact en partenariat avec l'université dans le cadre de stages d'étudiants en master est un objectif raisonnable. Dès lors, l'EI n'est plus conçue comme une intervention ponctuelle finalisée par un produit livrable. C'est une démarche, un processus, inscrit dans le temps long du pilotage d'un projet.

1.4 Quels points d'impact observer ?

A partir d'un brainstorming dont nous reproduisons ci-dessous un extrait, quatre entrées ont été retenues pour regrouper et organiser les points d'impact de l'accompagnement à la scolarité : les enfants, les parents, les *associations* engagées dans l'action et le quartier

En 2015-16 et 2016-17, ce sont les entrées « enfants » et « parents » qui ont été privilégiées par le groupe de travail (cf *supra*).

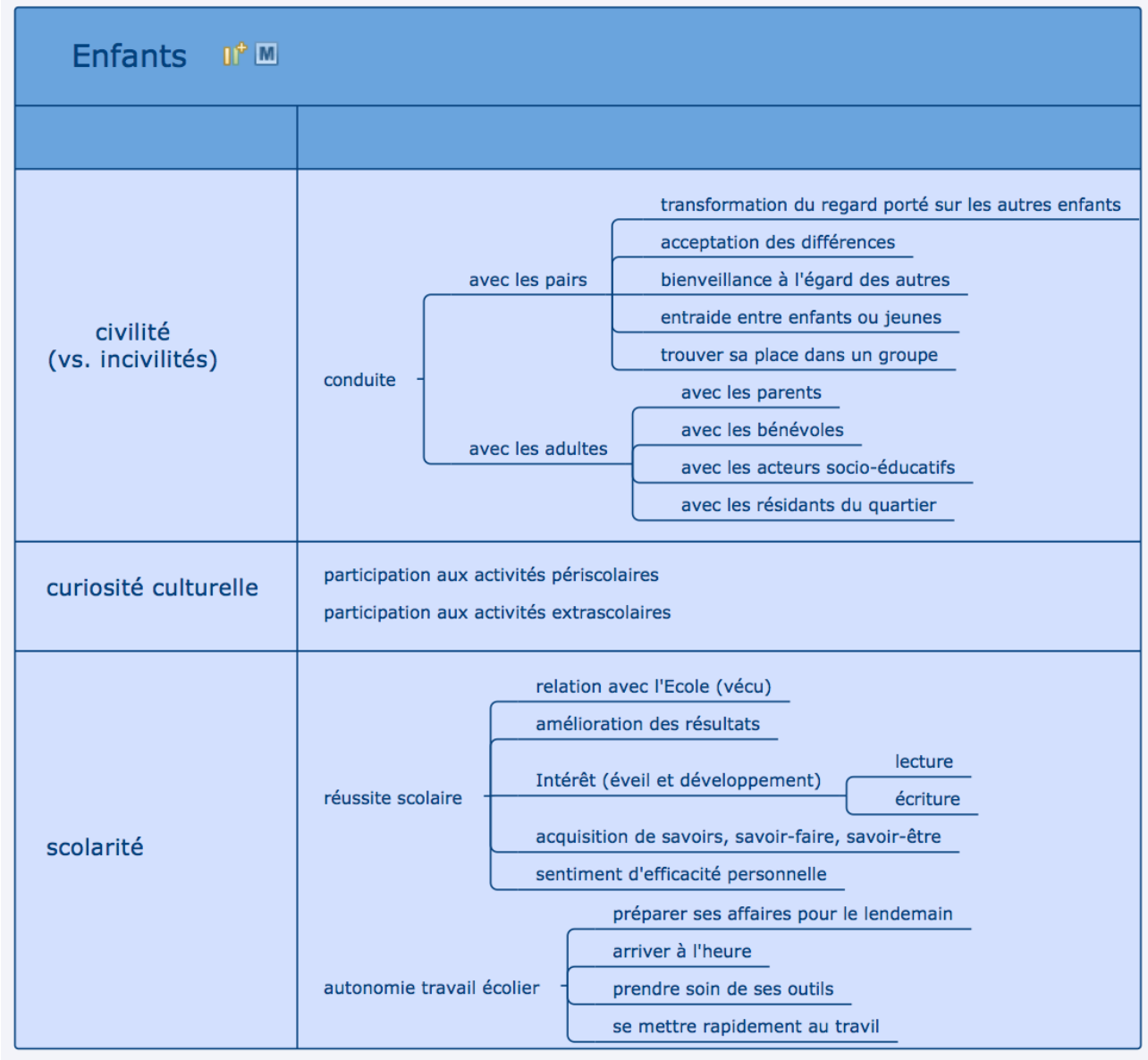


Figure 1 : extrait du brainstorming

En mettant en regard les résultats du brainstorming avec la littérature scientifique, Rodrigue SELORMEY, Khalid LASRI et Olesya SUCHOVA étudiants en master, ont proposé 5 « observables » pour étudier l'impact de l'accompagnement à la scolarité sur la dynamique de développement social, cognitif et affectif des enfants de l'Ecole élémentaire et des jeunes collégiens inscrits au CLAS :

- ✗ L'image d'un soi scolaire
- ✗ Le bilan de savoir

- ✗ Le niveau de compréhension en lecture mesuré en classe
- ✗ Le sentiment d'efficacité personnelle en lecture
- ✗ L'appréciation de l'accompagnement à la scolarité par les parents

2. L'image structurante d'un soi scolaire

2.1 Définition

D'une façon générale, chacun de nous se fait de lui-même une certaine « image de soi » qui constitue une information de référence. Cette « image propre de soi » est comparé aux « images sociales de soi », c'est-à-dire à ce que nous savons ou supposons de l'image que les autres se font de nous, et la confrontation joue un rôle essentiel dans la « prise de conscience de soi. » Cette « prise de conscience de soi » se construit progressivement dans les succès et les échecs et reflète à l'adolescence l'autonomie (toujours relative) du jeune à l'égard de ses camarades, de sa famille et des figures de référence comme l'entraîneur[10] (…) dans le monde du sport, l'enseignant à l'école ou encore l'animateur à la maison des jeunes et bien sûr les parents à la maison.

Le soi scolaire porte spécifiquement sur le jugement que les élèves se font d'eux-mêmes par rapport à leur capacité d'accomplir une tâche scolaire. Meyer[11] a travaillé sur l'importance de l'image de soi et son impact sur la réussite scolaire. Selon lui, il existe un lien entre la manière dont l'enfant se perçoit en termes de valorisation ou de dévalorisation de soi et les performances scolaires qu'il produit. Correspondance entre les résultats scolaires et l'image de soi qui ouvre une porte à l'observation indirecte des résultats des élèves ou des collégiens inscrits au CLAS ainsi que de leur capacité de concentration et niveau d'engagement dans le métier d'écolier y compris face aux difficultés[12] qui lui sont associées. Bandura estime de même qu'il existe une relation entre ce que l'individu pense de lui-même dans un domaine donné et sa performance dans ce domaine[13]. Nous y reviendrons.

2.2 Mesure

Dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité, cette image de soi scolaire a été appréhendée selon trois dimensions :

- ✗ Le métier d'écolier : *avoir ses affaires avec soi pendant les activités proposées à l'accompagnement à la scolarité, prendre soin de ses affaires (scolaires), être ponctuel*.

---

10 GUY D., BEDIN V., & FOURNET M. (2002). A la recherche des contextes inducteurs . Pratiques et représentations de 100 jeunes sportifs. In *Dopage et protection des jeunes sportifs. Éléments pour une prévention de proximité.* (GUY D., p. 35-79). Paris: L'Harmattan. Pratiques en formation.

11 MEYER, R. (1987). Image de soi et statut scolaire : influence des déterminants familiaux et scolaire chez des élèves du cours moyen. *Bulletin de Psychologie,* 382, 933-941.

12 Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task, In D. H. Schunk, et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, p. 140-183.

13 Bandura, A., Carré, P., & Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

- ✗ L'autonomie : *préparer seul son cartable, se mettre au travail tout seul pour apprendre ses leçons ou faire ses devoirs, changer sa manière de travailler face à des difficultés.*
- ✗ La conduite : *être attentif et écouter les conseils du bénévole, écouter et suivre les conseils des parents, déranger les autres enfants pendant l'aide aux devoirs*.

Pour approcher l'image sociale de soi, nous avons cherché à connaître le jugement que chaque élève inscrit au CLAS prête à des adultes référents, parents, bénévoles et enseignants sur ses capacités à accomplir une tâche scolaire. Pour s'assurer de la compréhension des questions par les élèves ou collégiens, une accompagnante bénévole a été associée à leur rédaction. L'intégralité du questionnaire est présenté en document annexe.

La première version du questionnaire inspirée des travaux de Harter[14] et de Fournet[15] a été testée en 2015-2016 auprès de 40 élèves du CE1 à la 5ième inscrits au CLAS, dont 26 filles et 14 garçons. Elle s'est révélée difficile à compléter par les jeunes élèves et collégiens. Une version_2 a été testée auprès de 8 élèves de CE et CM en 2016-17. La comparaison des réactions des enfants ou jeunes collégiens à ces deux versions et les informations potentielles que nous pouvons en retirer nous conduisent à proposer une version_3 présentée dans les « outils de pilotage » mis à disposition de la communauté de l'accompagnement à la scolarité.

M1 - En venant à l'accompagnement à la scolarité, certains enfants de ton âge oublient souvent le cahier d'exercices ou le porte-vues. C'est comme toi ? pas du tout / un peu / tout à fait	D'autres arrivent toujours à l'accompagnement à la scolarité avec toutes les affaires dans leur cartable. C'est comme toi ? pas du tout / un peu / tout à fait
A ceux qui arrivent toujours avec toutes les affaires dans leur cartable, on pourrait mettre 9 ou 10. A ceux qui oublient toujours le cahier d'exercices, on pourrait leur mettre 0 ou 1. Combien penses-tu que le ou la bénévole qui s'occupe de toi te mettrait ? **0 -1- 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7- 8 - 9 - 10** (entoure la réponse)	

Tableau 4 : exemple de question relative à l'image de soi (version_2)

2.3 Caractéristiques

Les difficultés éprouvées en 2015-16 par les 40 élèves et collégiens à compléter la version 1 du questionnaire ne permettent pas de caractériser statistiquement l'image de soi scolaire. Leurs réponses permettent néanmoins de dégager à titre d'hypothèses 4 traits caractéristiques :

=> L'image de soi scolaire dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité des élèves et collégiens inscrits au CLAS Faourette n'est pas dégradée. Au contraire, elle est relativement forte.

=> L'image sociale de soi scolaire en référence aux parents, enseignants et accompagnants bénévoles est forte chez les élèves et collégiens inscrits au CLAS.

14 HARTER S. (1998), "Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques", in. BOLOGNINI M., PRETEUR Y. (dir.}, *Estime de soi, perspectives développementales*. Lausanne, Delachaux & Niestié.

15 ibid

=> L'environnement éducatif -famille, école et CLAS- est perçu comme un environnement bienveillant par les élèves et collégiens inscrits au CLAS.

=> Les adultes référents -parents, enseignants et bénévoles- sont perçus comme bienveillants, mais aussi exigeants, notamment du côté des parents et des bénévoles.

Sous réserve que ces hypothèses caractérisant l'image de soi scolaire et l'image sociale qui lui est associée soient confirmées par les prochaines enquêtes, le CLAS Faourette participe d'un environnement de formation des élèves et collégiens bienveillant.

De par ses exigences propres le CLAS Faourette contribue à l'apprentissage et au renforcement des normes du métier d'écolier et de la vie en groupe. *In fine*, il apparaît comme un cadre rassurant et propice au développement social, affectif et cognitif des élèves et collégiens qui le fréquentent.

2.4 Intérêt pédagogique

Le travail d'objectivation de l'image de soi scolaire présente aussi un intérêt pédagogique comme l'illustre les statistiques descriptives du test de la version_2 du questionnaire (tableau 5). L'effectif limité à 8 élèves ne permet pas de dégager quelque tendance que ce soit d'un point de vue statistique. Mais la lecture attentive du tableau montre que chez certains enfants l'image de soi scolaire est partiellement dégradée, c'est le cas pour la ponctualité à l'école (Sauge et Rose), l'attention pendant la séance d'accompagnement à la scolarité (Sauge et Lotus), la réaction face aux difficultés (Violette et Rose) et le respect des autres en travaillant dans le calme (Rose).

	N	Min observé	Max observé	Moyenne
C2_conseils	8	2	4	3,38
C3_calme	8	1	4	3,13
A2_devoirs	8	2	4	3,13
M1_oubli	8	2	4	3,00
M3_affaires	8	2	4	2,88
A1_cartable	8	1	4	2,88
A3_difficultés	8	0	4	2,75
C1_attentif	8	1	4	2,63
M2_retard	8	0	4	2,25
N valide	8			

Tableau 5 : statistiques descriptives « image de soi scolaire »

L'indicateur de l'image de soi scolaire varie la valeur minimale 0 et la valeur maximale 4.

La distribution en fréquence, trait par trait, de chacune des composantes des trois dimensions de l'image de soi scolaire (le métier d'écolier, la conduite envers les pairs ou les adultes référents et l'autonomie) permet de repérer également les élèves dont l'image de soi scolaire pour une composante spécifique d'une ou plusieurs des ses dimensions est dégradée.

Par exemple, la distribution en fréquence des réponses relatives à l'image que les élèves se font de leur capacité de réaction autonome face à des difficultés montre que 2 enfants déclarent une image de soi scolaire dégradée (égale à 0 ou 1).

		Fréquence
Certains enfants de ton âge ne changent pas leur manière de travailler quand ils rencontrent des difficultés… vs. D'autres, lorsqu'ils rencontrent des difficultés se mettent au travail pour améliorer leurs notes	0 = image dégradée	1
	1	1
	2	1
	3	1
	4 = image forte	4
	Total	8

Sur 8 enfants, 5 ont une image de soi forte ou assez forte (égale à 3 ou 4) quand il s'agit de faire preuve d'autonomie face aux difficultés

Tableau 6 : statistiques descriptives « autonomie face aux difficultés »

Ces observations ne font-elles pas indirectement signe vers une approche différenciée de l'accompagnement à la scolarité ?

Peu importe dans l'accompagnement d'un groupe particulier que le résultats soient généralisables ou pas ! Ce qui est déterminant dans la perspective de l'accompagnement à la scolarité non pas de sujets génériques, mais d'enfants ou de jeunes adolescents bien réels, sujets singuliers, concrets, c'est de pouvoir repérer, comme dans notre cas, que parmi ce petit groupe d'enfants, deux d'entre eux ont une image de soi partiellement dégradée. Pouvoir les repérer pour intervenir pédagogiquement.

Sans perdre de vue que dès nous passerons à des niveaux d'action plus large, les critères de représentativité de l'échantillon qui conditionnent la généralisation des résultats reprendront toute leur autorité.

3. Le bilan de savoir

3.1 Définition

Charlot définit le rapport au savoir comme *le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ; le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir »*[16]. Le rapport au savoir varie en fonction du milieu de vie d'un élève. Ainsi il peut être social (c'est-à-dire en fonction de l'appartenance groupale ou sociétale), identitaire (selon la vie que l'individu veut mener plus tard) et épistémique (lié à l'acte même d'apprendre)[17].

Pour observer le rapport aux savoirs des élèves en lycée professionnel, Charlot et son équipe de recherche ont utilisé deux types d'instruments : des bilans de savoirs et des entretiens directifs. *Le bilan de savoirs est un instrument inventé lors de la recherche sur les collèges. Les élèves écrivent un texte à partir de la consigne suivante : « Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs… Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? »*.

Et les enfants du CLAS Faourette, qu'ont-ils appris ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour eux dans tout ça ? Et maintenant qu'attendent-ils ?

16 Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Economica.

17 Lahire, B. (2000). *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

3.2 Recueil des bilans

Pour recueillir le bilan de savoir des élèves et collégiens inscrits au CLAS, nous nous sommes directement inspirés de l'instrument proposé par Charlot et son équipe. Une question a cependant fait débat dans le groupe de travail. Faut-il respecter le protocole proposé par Charlot au risque que la plus ou grande maîtrise de l'écrit biaise significativement les bilans recueillis ? Ne vaut-il pas mieux aménager la consigne sous forme d'un tableau par exemple ? Pour trancher le débat, nous avons décidé de tester ces deux modalités en 2015-2016 auprès d'élèves du CLAS. C'est le format tableau qui s'est avéré le plus adapté et le plus riche d'enseignements. Mais nous avons voulu conserver la forme discursive pour les savoirs que les jeunes déclarent importants à propose de ceux déjà appris et de ceux qu'ils aimeraient apprendre à l'avenir.

L'instrument de recueil des données se présente donc comme un tableau (voir infra tableau 7) complété par une consigne : QU'EST-CE QUI EST IMPORTANT POUR TOI DANS TOUT CE QUE TU AS APPRIS ? ET MAINTENANT, QU'EST-CE QUE TU AIMERAIS APPRENDRE ? POURQUOI ?

Au-delà des questions de forme, la consigne de Charlot a été adaptée au contexte du CLAS par l'introduction de l'accompagnement à la scolarité comme lieu possible des apprentissages, la formulation à la seconde personne de l'ensemble de la consigne et la substitution de l'expression « Et maintenant, qu'est-ce que tu aimerais apprendre ? » à « Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? »

Depuis que tu es né, tu as appris plein de choses, chez toi, dans le quartier, à l'école, au collège, à l'accompagnement à la scolarité et ailleurs…		
exemples	exemples	exemples
J'ai appris à faire du vélo	chez moi	avec mes parents et ma soeur
J'ai appris les tables de multiplication	À l'école et à la Mjc	avec la maîtresse et les bénévoles
J'ai appris à jouer au foot	dans le quartier	avec mes copains
ET TOI, TU AS APPRIS QUOI ?	**OÙ ?**	**AVEC QUI ?**

Tableau 7 : En-tête de l'instrument de recueil des bilans de savoir

3.3 Analyse

Pour dépouiller et coder les réponses, nous avons suivi la démarche de Charlot en opérant un regroupement thématique de l'ensemble des « apprendre[18] ». En revanche, les catégories de la grille thématique proposées par Charlot n'ont pas été reprises. Une grille *ad hoc* a été construite par

18 Charlot précise que s'il a baptisé ces textes bilans de savoir, ce sont à *bien y réfléchir*, nous dit-il *des bilans de l'apprendre*. Contraint par l'identification dans la littérature de l'instrument comme bilan de savoir, il a conservé cette appellation. Nous ferons de même mais en substituant « apprendre » à « savoir » dans le codage des données.

regroupement ascendant des réponses. Pour chaque sujet, a été relevée la fréquence de chacun des thèmes.

Regroupement thématique	Développement du thème *J'ai appris à...*
Grandir	Manger, m'habiller, parler, marcher, aller à l'école, me coiffer, la politesse, le respect, courir, me brosser les dents, être jolie, faire mes besoins, être propre, boire, mettre la ceinture, me taire, faire popo.
Maîtriser les apprentissages «scolaires» élémentaires	Écrire, lire, apprendre, (dé)couper, colorier, dessiner, faire une fleur, faire des histoires, faire un bracelet, utiliser le rapporteur, comprendre, travailler.
Découvrir des savoirs spécifiques	La géographie, le monde, la mythologie, la calligraphie, le théâtre.
Participer aux tâches familiales	Faire la douche, ranger ma chambre, faire les corvées.
Pratiquer régulièrement une activité physique ou artistique dans un club	Faire du cheval (équitation), nager (natation), faire du karaté, gymnastique (école), foot, boxe, badminton, être attaquant de pointe, jongler au foot avec entraîneur, basket, faire du sport, danser.
Jouer, m'amuser, pratiquer des activités de loisir avec ma famille, mes copains et copines, un animateur, l'école.	Chanter, rire, jouer à la PS3, faire du vélo, faire du roller, nager, faire du Kayak (au centre avec l'animateur), danser (avec ses copines), dresser mon chien, jouer au foot, faire de l'overboard, faire du ski, faire du scoot, faire des rêves, utiliser Internet.
Me battre	Taper, me défendre, me battre, détester, frapper, insulter, mentir.
Bricoler, cuisiner...	Faire des gâteaux, faire à manger, conduire.
Grandir intérieurement	M'ouvrir au monde, qu'il y a plein de choses autour de moi, les valeurs de la vie, connaître mes collègues, aider les gens, faire la prière, avoir des amis, aider, être bien (dans le quartier), me sentir à l'aise, être grand, avoir confiance en moi, être fort, que la vie est nulle, pas faire confiance.

Tableau 8 : grille de dépouillement et de codage des bilans d' « apprendre »

L'échantillon est constitué d'une classe de 6ième en REP+. 22 élèves étaient présents en mars 2017 le jour du recueil des bilans de savoirs en présence du professeur principal, d'un enseignant-chercheur et de la coordonnatrice du CLAS.

Classe	Effectif total	Fille	Garçon	CLAS 2016-17	CLAS1*
6ième REP+	22	12	10	7	10

Tableau 9 : description de l'échantillon bilan de savoirs

CLAS1* : au moins une inscription entre le CP et la sixième incluse

Est-ce que le genre a une influence sur l'inscription des collégiens de cette classe de 6ième à un dispositif d'accompagnement à la scolarité ?

L'inscription à un dispositif d'accompagnement à la scolarité n'est pas dans cette classe de 6ième significativement lié au genre comme le montre, à titre d'illustration, la distribution en fréquences des filles et des garçons en fonction de leur inscription (ou non), une année (et une seule) à un dispositif d'accompagnement à la scolarité entre le CP et la 6ième incluse. Le même constat d'absence de lien significatif est observé si on croise le genre avec l'inscription au CLAS en 2016-17.

		CLAS1		
		non	oui	Total
Genre	fille	6	6	12
	garçon	6	4	10
Total		12	10	22

Tableau 10 : Genre et accompagnement à la scolarité

Est-ce qu'il y a une différence significative du nombre total de savoirs mentionnés par les jeunes collégiens en fonction de leur genre ou de leur inscription ou non à un dispositif d'accompagnement à la scolarité ?

Pourquoi s'intéresser au nombre total de savoirs mentionnés par les jeunes collégiens de cette classe de 6ième ? C'est un indicateur quantitatif qui peut paraître assez grossier pour analyser les bilans de savoir. C'est indéniable. Mais, son intérêt, c'est de nous renseigner sur la manière dont les jeunes ont pu s'emparer de la consigne proposée. Se sont-ils acquittés de la tâche proposée en se contentant de compléter trois ou quatre lignes du tableau, et ce qu'elles qu'en soient les raisons : refus de jouer le jeu de la consigne ou maîtrise insuffisante de l'expression écrite ? Au contraire, se sont-ils emparés de la consigne en essayant de dresser l'inventaire de tout ce qu'ils ont appris ?

Les bilans des 22 jeunes collégiens varient entre 2 et 24 savoirs mentionnés avec une moyenne égale à 10,73.

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Nbre_apprendre	22	2	24	10,73	5,513

Tableau 11 : statistiques descriptives du nbre de savoirs mentionnés par collégien

Cette moyenne ne varie pas significativement en fonction du genre.

Nbre_apprendre * Genre			
Genre	Moyenne	N	Ecart type
fille	10,50	12	4,338
garçon	11,00	10	6,912
Total	10,73	22	5,513

Tableau 12 : distribution croisée nbre de savoirs * genre

La moyenne du nombre total de savoirs ne varie pas non plus significativement en fonction de la fréquentation ou non d'un dispositif d'accompagnement à la scolarité dans l'année en cours ou antérieurement.

Nbre_apprendre * CLAS

CLAS	Moyenne	N	Ecart type
non	9,10	10	4,149
oui	12,08	12	6,288
Total	10,73	22	5,513

Tableau 13 : moyennes du nbre de savoirs en fonction de l'inscription au CLAS dans l'année en cours ou ultérieurement

---

En revanche, la moyenne du nombre total de savoirs déclarés par les collégiens inscrits un dispositif d'accompagnement à la scolarité durant l'année en cours (=14) est supérieure à celle des collégiens ne participants pas en 2016-17 à un dispositif d'accompagnement à la scolarité (=9,2). Cet écart exprime une tendance nette[19].

Nbre_apprendre * CAS_2016.17

CAS_2017.18	Moyenne	N	Ecart type
non	9,20	15	4,902
oui	14,00	7	5,657
Total	10,73	22	5,513

Tableau 14 : moyennes du nbre de savoirs en fonction de l'inscription au CLAS dans l'année en cours

19 p = 0,055 très proche du seuil de significativité p=0,050)

Quels sont les savoirs que nous disent avoir appris les jeunes collégiens de cette classe de 6ième depuis qu'ils sont nés ?

Apprendre, c'est d'abord pour ces jeunes collégiens apprendre à grandir. Et devenir grand, c'est rapidement être confronté aux apprentissages scolaires de base, sans oublier d'apprendre… à jouer ! Apprendre, c'est acquérir des savoirs spécifiques comme la géographie ou la calligraphie ; c'est encore s'initier à des disciplines sportives ou artistiques dans le cadre d'un club. Mais apprendre, c'est aussi s'ouvrir au monde, découvrir les valeurs de la vie et s'élever spirituellement. Parfois, c'est apprendre à se battre pour se faire respecter.

N=22	Maximum*	Moyenne
BIL_grandir	8	3,18
BIL_scol_base	7	2,50
BIL_jouer	7	2,18
BIL_scol_spécifiques	4	,71
BIL_sport	2	,59
BIL_grandir_int	4	,50
BIL_me_battre	2	,50
BIL_bricocuisiner	1	,36
BIL_tachfamil	1	,14
BIL_artculture	1	,05
N valide (liste)		

Tableau 15 : moyenne des savoirs cités regroupés par catégories thématiques

* Par construction des données, la fréquence minimale de chacune des catégories de savoir citée est égale à 1 puisque ces catégories sont le résultat d'un codage *a posteriori* des réponses des jeunes collégiens et que cette fréquence est calculée sur l'ensemble des réponses de ces jeunes collégiens.

Les catégories de savoirs cités varient-elles significativement en fonction de l'inscription ou non à un dispositif d'accompagnement à la scolarité ?

Le contenu du bilan des jeunes collégiens tel qu'il apparaît dans cette distribution thématique n'est pas différencié en fonction de leur inscription ou non à un dispositif d'accompagnement à la scolarité durant l'année en cours ou durant les années précédentes.

Ce type de savoirs appris varient-ils en fonction du nombre d'inscriptions des collégiens à un dispositif d'accompagnement à la scolarité ?

Aucune corrélation observée entre le nombre d'inscriptions à un dispositif d'accompagnement à la scolarité et le type de savoirs appris mentionnés par les jeunes collégiens de cette classe de 6 ième dans leur bilan de savoirs.

Avec qui ont-ils appris ces savoirs ?

D'abord avec la famille (parents, frères et sœurs, oncles ou tantes, grands-parents…) dans le cadre de l'éducation familiale, puis avec les enseignants, les éducateurs sportifs, leurs pairs (copains, copines ou élèves), à une fréquence moindre avec les animateurs et les bénévoles.

	Fréquence (F)
Parents	20
Enseignants	17
Famille_large	14
Éducateur_sportif	13
Copain_copine	11
Seul	11
Animateur	4
Bénévole	2
Tout_le_monde	2
Élèves	1

Tableau 16 : distribution en fréquences du nbre de savoirs en fonction de la personne avec qui il a été appris.

Les collégiens inscrits au moins 1 fois à un dispositif d'accompagnement à la scolarité entre le CP et la 6ième incluse ont plus souvent évoqué les parents (p= .013).

Qu'ont-ils appris et avec qui ?

Pour répondre à cette question, nous avons étudié les corrélations entre les catégories de savoirs mentionnées dans les bilans et les acteurs avec qui ces savoirs ont été appris.

Quoi ?	Avec qui ?	Corrélation de Pearson
Grandir Jouer Bricoler, cuisiner	Parents	0,760 0,623 0,493
Savoirs scolaires de base Savoirs spécifiques	Enseignants	0,833 0,333
Savoirs spécifiques	Bénévoles	0,340
Sport	Educateurs sportifs	0,523
Me battre	Copains	0,490

Tableau 17 : relevé des corrélations entre les thématiques des savoirs appris et la personne en compagnie de laquelle ces savoirs ont été appris

Sans surprise, les jeunes collégiens ont appris à grandir avec leurs parents, à maîtriser les savoirs de base avec les enseignants, le sport plutôt avec les éducateurs, se battre avec les copains, jouer, bricoler et cuisiner plutôt avec les parents. Mais l'observation qui retiendra notre attention ici, c'est

l'apprentissage des savoirs spécifiques dont la corrélation est assez faible avec les enseignants et du même niveau qu'avec les accompagnants bénévoles à la scolarité.

Où ont-ils appris ces savoirs ?

À la maison (F=24), chez eux ou dans celle des cousins et copains. Au stade (F=21) comme terme générique pour désigner non seulement le stade, mais aussi la piscine, le club sportif ou le gymnase. A l'école (F=20) et dans le quartier ou dehors (F=20). Dans le pays d'origine (F=6), l'Algérie, le Maroc ou la Tunisie. À la MJC ou au centre de loisirs (F=5).

	Fréquence (F*)
Nbre_chez_moi	21
Nbre_école	20
Nbre_quartier	11
Nbre_dehors	9
Nbre_piscine	7
Nbre_club_sportif	6
Nbre_Algérie_Maroc_Tunisie	6
Nbre_stade_gymnase	6
Nbre_MJC_Centre_loisirs	5
Nbre_en_situation	5
Nbre_chez_cousins_copains	3
Nbre_parc	1

Tableau 18 : distribution en fréquences du nbre de savoirs appris en fonction des lieux d'apprentissages

* F : Le nombre total de citations peut être supérieur à l'effectif de la classe car chaque collégien a pu citer plusieurs fois le même lieu pour des savoirs appris différents.

Les collégiens inscrits au moins une fois à un dispositif d'accompagnement à la scolarité depuis le CP ont fait référence plus souvent à la maison comme lieu des apprentissages (p=.031) que les autres élèves de la classe observée.

Qu'ont-ils plutôt appris à l'école, chez eux, dans le quartier ou ailleurs ?

Ils ont appris à grandir chez eux. Certes. Plus surprenant et à rebours des clichés et stéréotypes, 7 jeunes collégiens ont aussi appris à grandir intérieurement (se sentir à l'aise, avoir confiance en soi...) dans le quartier. C'est un environnement de formation non formel où l'on apprend à se battre pour 7 d'entre eux, mais pas seulement... Notons que 5 collégiens ont appris à se battre dans le quartier <u>et</u> à grandir intérieurement dans ce même quartier sans que l'on puisse affirmer que ces deux variables sont significativement associées car les effectifs de l'échantillon ne permettent pas de remplir les conditions de validité des tests statistiques qui mesurent la force de ce lien d'association.

J'ai appris à...		Grandir intérieurement non	oui	Total
Me battre	non	13	2	15
	oui	2	5	7
Total		15	7	22

Tableau 19 : distribution croisée j'ai appris à : « me battre » * « grandir intérieurement »

Les savoirs scolaires de base s'apprennent principalement l'école. Bien sûr ! Mais nos collégiens les apprennent aussi chez eux. De même, les savoirs spécifiques s'apprennent à l'école, mais aussi chez les cousin-e-s ou les copains, copines ou encore dans le pays d'origine.

Quoi ?	Où de manière significative ?	Mais aussi un peu ailleurs
Grandir	Chez moi **	
Savoirs spécifiques	École *	Chez les cousin-e-s ou les copains, copines En Algérie, au Maroc ou en Tunisie
Savoirs scolaires de base	École **	Chez moi
** la corrélation est significative à .01 (bilatéral) ; * à .05 (bilatéral).		

Tableau 20 : relevé des corrélations entre les catégories de savoirs appris et les lieux d'apprentissage

Qu'est-ce qui est important pour eux dans tout ce qu'ils ont appris ? Et maintenant, qu'est-ce qu'ils aimeraient apprendre ?

Pour éclairer cette question et analyser les réponses des jeunes, nous avons utilisé la méthodologie ALCESTE (analyse lexicale par contexte d'un ensemble de segments de texte, dans notre cas les réponses des jeunes) et le logiciel IRAMUTEQ. La méthodologie et le logiciel sont fondés sur l'étude des principales lois statistiques de distribution du vocabulaire[20]. Les résultats mettent en exergue cinq classes lexicales qui dessinent l'imaginaire des jeunes collégiens, ce qui est important pour eux dans ce qu'ils ont appris et l'horizon de leurs attentes.

20 Pour une présentation plus détaillée de la méthodologie de l'analyse des données textuelles, nous invitons le lecteur à se reporter au chapitre consacré à l'analyse des entretiens avec les parents.

De l'acquisition des fondamentaux à l'accomplissement de leur vie

QU'EST-CE QUI EST IMPORANT POUR TOI DANS TOUT CE QUE TU AS APPRIS ? ET MAINTENANT, QU'EST CE QUE TU AIMERAIS APPRENDRE ? POURQUOI ?

LES FONDAMENTAUX (CLAS = OUI)

À lire, écrire, la politesse, le respect. Maintenant, je voudrais apprendre à monter sur le dos d'une licorne pour apprendre à voler dans les airs et apprendre à ne pas tomber. CLAS OUI

C'est important de savoir la politesse et savoir lire et écrire. Qu'est-ce que tu aimerais apprendre à faire et exercices de sport car c'est bien de faire du sport et c'est bon pour ta santé, pour te sentir bien en toi. CLAS OUI

C'est important pour moi de savoir marcher pour se déplacer. C'est important pour moi de savoir lire et écrire pour travailler. C'est important de savoir la politesse pour être polie, être gentille.(Avec les gens).

ACCOMPLIR SA VIE

VIVRE ET RÊVER

Ce qui est important pour moi, c'est que tout ça m'a appris à vivre et à progresser. Maintenant, j'aimerais apprendre à faire à manger. Parce que ça sert à vivre. J'aimerais apprendre à jardiner parce que j'aime bien.

J'aimerais à faire des oh voitures car pour le futur. J'aimerais apprendre qui a vécu dans le château de Carcassonne car c'est intéressant. J'aimerais voler comme des oiseaux car ça donne de l'air. Tu peux aller où tu veux.

J' aimerais apprendre combattre les ennemis quand je serai à l'armée. J'aimerais apprendre à surmonter mes peurs et mes douleurs. J'aimerais apprendre à dessiner. J'aimerais apprendre à jardiner avec une personne que j'aime bien.

ÊTRE AUTONOME (CLAS=NON)

J'ai appris à me débrouiller tout seul. Ce qui est important, C'est la famille. Ce qui est important, c'est apprendre à nager au cas où je suis trop loin du bord...

Moi, j'ai appris avoir des nouveaux amis, À me présenter d'emblée. Moi j'aimerais apprendre à nager et à cuisiner j'aimerais faire ça pour que dans ma vie tout soit accompli.

Ce qui est important pour moi, c'est de comprendre ce que j'ai appris depuis que je suis née. Ce que j'aimerais apprendre, c'est de coudre, de faire de l'overboard, de nager

DÉCOUVRIR ET TRANSMETTRE (CLAS 2016-17 = OUI)

Sur les planètes découvrir le monde, découvrir des animaux qui sont dans certains pays, découvrir des fruits exotiques, découvrir certaines mers, découvrir le nouveau continent, apprendre des choses sur des poissons.

Ça sert à transmettre et à grandir pour que le monde soit mieux. Je veux apprendre à mettre des menottes, de savoir servir une arme, à mettre une sirène, à contrôler pour être policier.

Ce qui est important pour moi dans tout ça, c'est qu'aujourd'hui ça me sert dans ma vie. Je pourrais apprendre tout ça à mon frère quand il sera plus grand. Mais j'ai encore des choses à apprendre.

PARLER D'AUTRES LANGUES ET VOYAGER

Ce que j'ai envie d'apprendre aujourd'hui, c'est plusieurs langues comme ça quand j'irai dans des pays étrangers, je pourrai parler comme si je connaissais depuis que je suis petit. Et aussi devenir youtubeur, savoir faire des montages, tourner des vidéos.

Parce que si je pars dans un pays que je connais pas je pourrais parler. J'aimerais faire du piano pour chanter.

Parler toutes les langues, parce que quand j'irai dans un autre pays je saurai parler. À voyager à travers le monde. À conduire, Pour aller partout. À voler, parce que c'est beau, et on peut voir tout.

Ce qui est important pour les jeunes collégiens, c'est d'abord l'acquisition des fondamentaux : lire, écrire, la politesse…

Sur ces bases, les jeunes collégiens ont su, dans des formulations simples qui pourraient parfois paraître naïves au lecteur pressé, dessiner leur horizon d'attentes, d'espoir. Ce qui est en jeu, ce n'est pas seulement l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être de base.

> *J'aimerais apprendre à jardiner parce que j'aime bien-être.*
> *J'aimerais voler comme des oiseaux car ça donne de l'air, tu peux aller où tu veux.*
> *J'aimerai apprendre à combattre les ennemis quand je serai à l'armé.*
> *J'ai appris à me débrouiller tout seul.*
> *Ce qui est important dans tout çà, c'st qu'aujourd'hui, ça me sert dans ma vie. Je pourrai apprendre tout çà à mon frère quand il sera plus grand.*
> *Parler toutes les langues comme çà quand j'irai dans un pays que je ne connais pas, je pourrai parler.*
> …

Non ! **Ce qui est en jeu, c'est vivre sa vie et rêver ; être autonome, découvrir et transmettre, parler d'autres langues et voyager. En un mot, plutôt qu'en cent, grandir pour accomplir sa vie.**

L'acquisition des fondamentaux et l'importance de la transmission ont été plus significativement soulignés par les jeunes qui ont participé ou participent encore à un dispositif d'accompagnement à la scolarité. Les collégiens qui n'ont jamais participé à un dispositif d'accompagnement à la scolarité ont mis plus significativement en avant le développement de l'autonomie[21].

4. La compréhension en lecture

4.1 Définition

Nous emprunterons la définition de la compréhension en lecture à Goigoux[22], in « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » mise en avant par l'Académie de Poitiers dans la rubrique qu'elle consacre à l'enseignement de la compréhension en lecture au cycle 3 et à son évaluation[23].

« Une fois les problèmes de décodage réglés (et ils ne le sont pas toujours), certains élèves ont encore du mal à comprendre ce qu'ils lisent. L'identification des mots écrits ne suffit donc pas à garantir une bonne compréhension du texte ; encore faut-il que le lecteur soit capable de réaliser deux grands types de réflexion sur leur lecture : - celle qui lui permet de construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode. - Celle qui l'amène à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte.

21 Les seuils de signification (métrique du Chi2) sont de :
p=.04 pour l'association « acquisition des fondamentaux » & CLAS_OUI
p=.01 pour l'association « être autonome » & CLAS_NON
p=.01 pour l'association « découvrir et transmettre » & CLAS_OUI

22 Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet. Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, MEN-DESCO, 2004, CD Rom.

23 http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/spip.php?article915, consulté le 25 octobre 2017

Ces différents types de réflexions et stratégies, responsables de la compréhension, définissent autant de sources possibles de difficultés. Celles-ci peuvent en effet toucher :

- la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit…),
- la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés,
- la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison,
- la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives.
- la capacité à comprendre l'organisation globale du texte. »

4.2 Mesure

Grâce à la coopération de l'équipe pédagogique d'une des écoles élémentaires relevant du bassin du CLAS Faourette et incluse dans un réseau d'éducation prioritaire REP+, nous avons pu relever, en les rendant anonymes, les résultats de 30 élèves de CM1 à un test de compréhension en lecture. L'épreuve est issue des outils proposés en accompagnement de la démarche pédagogique « Je lis, je comprends » développée par le *Groupe Départemental de Prévention de l'illettrisme 36 : maîtrise de la langue*, académie d'Orléans-Tours. Deux positionnements ont été effectués, un premier en octobre une fois les élèves familiarisés avec leur nouvelle classe et un second en juin pour mesurer les progrès accomplis au terme de l'année scolaire. Parmi les 8 composantes testées, compréhension, connecteurs, substituts, inférences, marques morphologiques, idées essentielles, hypothèses et stratégies, seule la composante « compréhension » a été prise en compte pour comparer les résultats des élèves inscrits dans un dispositif d'accompagnement à la scolarité avec ceux des autres élèves.

L'échantillon est composé de 30 élèves de CM1 dont 16 filles et 14 garçons répartis dans 3 classes chacune regroupant des CM1 et des CM2. Parmi les 7 élèves inscrits à un dispositif d'accompagnement à la scolarité, 6 sont des filles.

		acc_scol		Total
		non	oui	
sexe	F	10	6	16
	G	13	1	14
Total		23	7	30

Tableau 21 : distribution croisée « sexe » . « accompagnement scolarité »

Comme indicateurs, ont été retenus :

=> les pourcentages de réussite par élève à la composante compréhension du test en octobre, puis en juin et la différence entre les résultats de juin et d'octobre.

=> le score z calculé par élève en référence à l'ensemble de l'échantillon quelle que soit leur classe d'appartenance. Ce score z est aussi appelé « note centrée réduite ». Il est égal, pour chaque élève, à la différence entre son résultat observé et la moyenne de l'échantillon, divisé

par l'écart-type. Il permet de centrer la distribution et de connaître pour chaque observation son écart par rapport à la valeur centrale de la distribution.

A noter : une observation correspondant à une valeur extrême n'est pas prise en compte dans le calcul des indicateurs.

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
resul_oct	29	8,30	79,20	46,3207	14,53020
resul_juin	29	4,20	95,80	67,4448	20,65119
progression	29	-8,30	54,20	21,1241	16,22297

Tableau 22 : statistiques descriptives des résultats au test de compréhension en lecture

Les résultats moyens au test de compréhension en lecture varient-ils significativement en fonction du genre ?

Bien que la moyenne des résultats en octobre et en juin entre les filles et les garçons ne soit pas identiques, leur différence n'est pas significative. De même pour les scores z. Nous retenons l'hypothèse nulle, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultas des filles et des garçons au test d'évaluation de leur niveau de compréhension en lecture ni en octobre, ni en juin. Et pas davantage en ce qui concerne l'évolution de leur résultat entre octobre et juin.

sexe		resul_oct	resul_juin	progression
F	Moyenne	47,14	65,79	18,65
	N	16	16	16
G	Moyenne	45,32	69,48	24,17
	N	13	13	13
Total	Moyenne	46,32	67,44	21,12

Tableau 23 : comparaison des résultats entre les filles et les garçons au test de compréhension en lecture

Les résultats moyens au test de compréhension en lecture varient-il significativement en fonction de l'inscription ou non à un dispositif d'accompagnement à la scolarité ?

Les moyennes des résultats en octobre et en juin au test de compréhension en lecture ne varient pas significativement en fonction de l'inscription ou non à un dispositif d' accompagnement à la scolarité. Pas davantage de différence significative en ce qui concerne l''évolution des résultats entre octobre ou juin. De même si l'on considère les scores z.

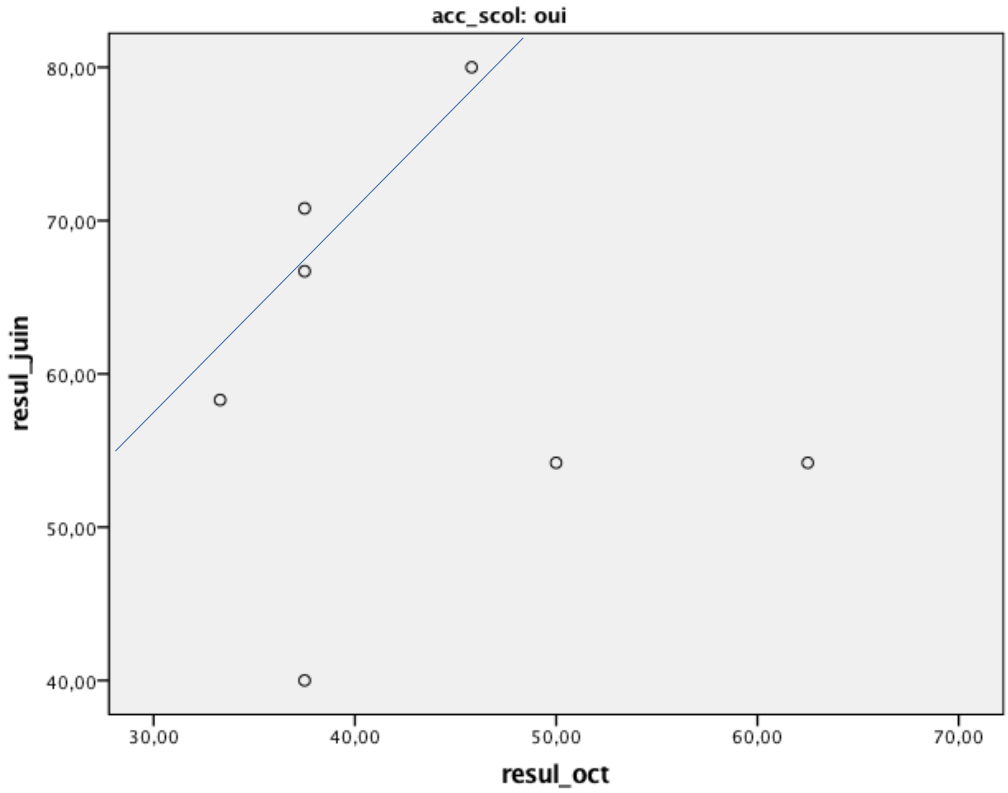
acc_scol		resul_oct	resul_juin	progression
non	Moyenne	47,24	69,62	22,39
	N	22	22	22
oui	Moyenne	43,44	60,60	17,16
	N	7	7	7

Total	Moyenne	46,32	67,44	21,12
	N	29	29	29

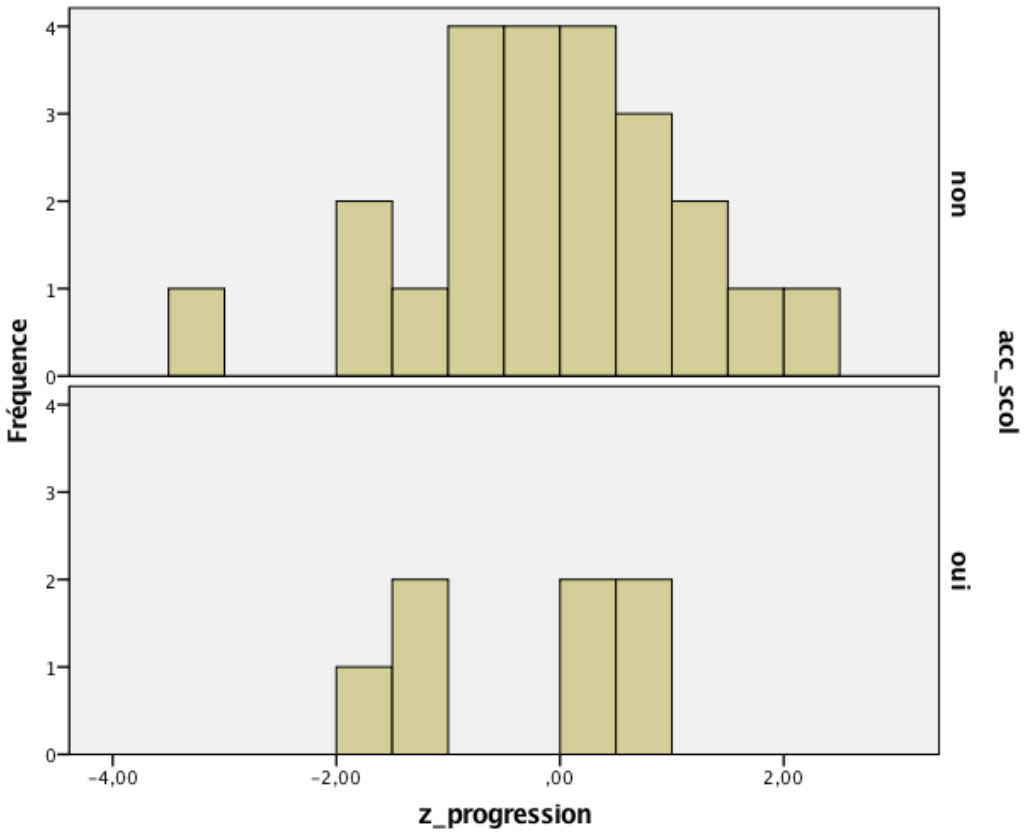
Tableau 24 : comparaison des résultats en fonction de la variable « accompagnement à la scolarité »

La dispersion des résultats au test de compréhension en lecture des élèves « CLAS OUI » permet-elle de repérer des cas particuliers ?

L'observation montre que les 7 élèves inscrits à un dispositif d'accompagnement à la scolarité semblent former deux sous-groupes distincts.



Graphique 1 : corrélation des résultats d'octobre et de juin au test de compréhension en lecture pour les élèves inscrits au CLAS



Graphique 1 : comparaison de la dispersion de l'évolution des résultats entre octobre et juin selon le score z

Pour le premier, composé de 4 élèves, l'évolution de ses résultats entre juin et octobre est nette comme le montre le graphique 1 et s'inscrit dans une progression proche de la moyenne de l'ensemble des élèves de cette classe dans une zone comprise entre 0 et +1 écart type du score z de progression (graphique 2).

Pour le second groupe composé de 3 élèves, les observations relevées les situent en retrait par rapport au premier groupe et à la moyenne des CM1 observés.

Vers un accompagnement spécifique de ces trois élèves ?

5. Le sentiment d'efficacité en lecture (SEP)

5.1 Définition

Les recherches menées autour de Bandura et Schunck[24] ont démontré que le Sentiment d'Efficacité Personnelle ou auto perception de soi en tant que lecteur permet de prédire qu'un élève qui n'aime pas la lecture parce qu'il a rencontré des difficultés et a parfois reçu des rétroactions négatives le conduisant à se percevoir comme incompétent, a tendance à « baisser les bras ». Le risque

24 Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série* (5), 91. https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091

d'abandon de tout effort en lecture est élevé quand le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) d'un élève est faible[25].

Le SEP est à la fois le résultat des expériences passées, c'est-à-dire de l'ensemble des interactions et interrelations d'un élève avec les composantes de son environnement en rapport avec un domaine d'activité spécifique, ici la lecture, et un des facteurs expliquant la plus ou moins grande réussite de ce même élève. Les élèves sont-ils pour autant enfermés dans des spirale ascendantes ou descendantes selon que leur croyance en leur efficacité personnelle, résultante de leurs expériences passées et déterminantes de leurs performances futures, est forte ou faible ?

Non, pouvons-nous répondre avec soulagement. En créant des conditions favorables au renforcement du SEP, le cercle vicieux peut être brisé. Des progrès possibles.

Renforcement du SEP auquel le CLAS, de par son organisation et ses modalités de fonctionnement, peut contribuer car il entretient des liens privilégiés avec les principales sphères d'influence de l'enfant, familiale et scolaire. De plus, il est lui-même un acteur de la scolarité des enfants qui lui sont confiés. Nous présumons une action directe de l'accompagnement à la scolarité sur le SEP des enfants à travers l'accompagnement que réalisent les bénévoles, mais aussi indirecte par le travail de coordination avec les associations partenaires, les familles et les établissements scolaires pour l'accompagnement des familles et le développement des liens CLAS, parents, établissements scolaires, associations et organismes sociaux.

L'impact potentiel du CLAS sur le SEP est en soi un argument fort pour retenir le SEP comme indicateur de pilotage du CLAS. Mais, ce n'est pas le seul. En effet, n'avons-nous pas souligné que le SEP est aussi un indicateur indirect des performances puisqu'à partir de son observation, on peut inférer les performances effectives des élèves.

Bandura et Shunck (pour l'application du SEP au domaine scolaire) distinguent quatre sources du SEP et, partant de là, quatre dimensions d'après lesquelles, il peut-être évalué :

- les expériences de maîtrise et la comparaison entre les performances passées et présentes,
- les expériences de modelage et de comparaison avec la réussite des autres, notamment des pairs,
- la rétroaction sociale, c'est-à-dire les informations que l'élève reçoit des autres (famille, pairs, enseignants, bénévoles…)
- les sensations et émotions ressenties au cours de l'activité (les états physiologiques).

5.2 Mesure

L'instrument de mesure du SEP retenu dans le cadre de cette étude d'impact a été développé dans le cadre d'une recherche conduite par Coulet[26] visant la *validation transculturelle d'un instrument permettant de mesurer la perception de l'auto-efficacité en lecture chez des élèves de quatrième*

25 Goulet, D. (1999). *Validation transculturelle d'un instrument permettant de mesurer la perception de l'auto-efficacité en lecture chez des élèves de quatrième année du primaire d'une population québécoise*. Rapport de recherche présenté à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

26 Ibid

année du primaire d'une population québécoise. Cette recherche a été réalisée à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Le but de cette recherche consistait à proposer un instrument servant à mesurer la perception de l'auto-efficacité en lecture chez des élèves de quatrième année du primaire et de langue française québécoise. L'instrument en question s'intitule The Reader Self-Perception Scale©. L'instrument proposé (par Henk et Melnik) *étant de langue anglaise, la chercheuse a opté pour une méthodologie servant à traduire fidèlement des instruments de mesure de langue anglaise en langue française*[27].

Après consultation des partenaires de l'étude d'impact, des modifications mineures lexicales ont été adoptées afin de prendre en compte le contexte culturel français.

Le test est constitué de 33 items répartis selon les quatre dimensions présentées *supra* : progrès, comparaison sociale, rétroaction sociale et états physiologiques. Si le premier item value[28] une perception générale, le test ne vise pas une mesure globale du SEP. Il s'attache à caractériser le niveau de l'auto-perception de leur efficacité par les élèves pour chacune des quatre dimensions du SEP en les évaluant selon trois niveaux : élevé, moyen ou bas.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Sans avis	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Je pense que je suis un bon lecteur					
2. Je peux dire que mon professeur aime m'écouter lire					
3. Mon professeur pense que ma lecture est bonne					
4. Je lis plus vite que d'autres enfants					
5. J'aime lire à haute voix					
6. Quand je lis, j'arrive à comprendre les mots plus facilement que mes camarades					
7. Les élèves de ma classe aiment m'écouter lire					
…					

Tableau 25 : extrait de l'instrument de recueil des données

A chaque item est attribué un score :
5 = Tout à fait d'accord
4 = D'accord
3 = Sans avis
2 = Pas d'accord

27 Ibid
28 Kaufmann définit dans le domaine des logiques floues la valuation comme une connaissance subjective d'une personne ou d'un groupe de personnes en différenciant ainsi ce concept de celui de mesure qui renvoie à une connaissance objective ou considérée comme telle. Kaufmann, A. (1987). *Nouvelles logiques pour l'intelligence artificielle*. Paris: Hermes Sciences Publicat.

1= Pas du tout d'accord

Puis un score spécifique est attribué à chacune des dimensions du SEP

Progrès = somme des scores des items 10, 13, 15, 18, 19, 23, 24, 27 et 28 (max=45)

Comparaison sociale = somme des scores des items 4, 6, 11, 14, 20 et 22 (max=30)

Rétroaction sociale = somme des scores des items 2, 3, 7, 9, 12, 17, 30, 31 et 33 (max=45)

Etats physiologiques = somme des scores des items 5, 8, 16, 21, 25, 26, 29 et 32 (max=40)

Echantillon et passation

L'échantillon est composé des élèves de 5ième inscrits au CLAS Fourette et pour comparaison d'une classe de 5ième du collège Stendhal. Pour la classe de 5ième, la passation s'est effectuée au printemps 2017 durant le temps scolaire dans la classe du professeur principal en sa présence et en présence de la coordonnatrice du CLAS et d'une étudiante en master sciences humaines et sociales, mention sciences de l'éducation , stagiaire à la MJC dans le cadre des activités du CLAS. Pour les autres élèves en 5ième du CLAS, la passation s'est effectuée dans les locaux habituels de l'aide au devoir.

n= 26	15 filles	clas_oui = 16	clas_2017-18_oui = 14	(nbre_inscriptions_clas ≥ 2) = 9
	11 garçons	clas_non = 10	clas_2017-18_non = 12	(nbre_inscriptions_clas = 1) = 7

Tableau 26 : description de l'échantillon mesure du SEP

5.3 Analyse

Les moyennes des scores des élèves de cette classe de 5ième en collège REP+ sur les quatre dimensions du SEP montrent que leur auto-perception de leur efficacité personnelle n'est pas élevée. Elle est dans l'ensemble assez basse même si elle tend, au moins sur trois de ces dimensions, à se rapprocher d'un score intermédiaire. Comment ne pas voir dans ses résultats la prégnance des déterminations sociales, culturelles et économiques à l'oeuvre dans ce bassin scolaire classé en REP+ ?

	N	Min observé	Max observé	Max théorique	Moyenne	Interprétation
SEP_progrès	25,00	21,00	45,00	45,00	**37,60**	De moyen à bas
SEP_rétroaction sociale	26,00	19,00	40,00	45,00	**31,00**	De moyen à bas
SEP_états physiologiques	26,00	10,00	39,00	40,00	**24,31**	bas
SEP_comparaison sociale	26,00	10,00	28,00	30,00	**19,58**	De moyen à bas
SEP_perception générale	26,00	2,00	5,00	5,00	3,92	-

Tableau 27 : statistiques descriptives du SEP pour l'ensemble des élèves observés

Existe-t-il un lien significatif entre le niveau du SEP et le genre des élèves ?

Quelle que soit la dimension considérée, la moyenne des niveaux du SEP des filles est proche de celle des garçons sans différence significative.

	SEP_progrès	SEP_rétroaction sociale	SEP_états physiologiques	SEP_comparaison sociale
fille	39,07	31,64	26,79	19,43
garçon	37,20	36,10	22,40	20,820
ensemble	38,29	33,50	24,96	20,00

Tableau 28 : les niveaux du SEP en fonction du genre

Existe-t-il un lien significatif entre le niveau du SEP et l'inscription en 2016-17 (*au moment de l'observation)* **à un dispositif d'accompagnement à la scolarité ?**

Aucune différence significative au moment de l'observation entre les niveaux du SEP quelle que soit la dimension observée en fonction de l'inscription des élèves en 2016-17 à un dispositif d'accompagnement à la scolarité.

Clas 16-17	SEP_progrès	SEP_rétroaction sociale	SEP_états physiologiques	SEP_comparaison sociale
non	38,00	34,75	24,50	20,58
oui	38,58	32,25	25,41	19,42
ensemble	38,29	34,50	24,96	20,00

Tableau 29 : les niveaux du SEP en fonction de l'inscription des élèves en 2016-17 à un dispositif d'accompagnement à la scolarité

Existe-t-il un lien significatif entre le niveau du SEP et le fait d'avoir été au moins une fois inscrit à un dispositif d'accompagnement à la scolarité entre le CP et la 5 ième ?

Aucune différence significative entre les niveaux du SEP quelle que soit la dimension observée en fonction de l'inscription des élèves au moins une fois à un dispositif d'accompagnement à la scolarité entre le CP et la 5ième.

	SEP_progrès	SEP_rétroaction sociale	SEP_états physiologiques	SEP_comparaison sociale
Clas_non	37,60	36,10	24,10	21,50
Clas_oui	38,79	31,64	25,57	18,93
ensemble	38,29	33,50	24,96	20,00

Tableau 30 : les niveaux du SEP en fonction de l'inscription des élèves au moins une fois dans leur scolarité à un dispositif d'accompagnement à la scolarité

Existe-t-il un lien significatif entre le niveau du SEP et le nombre d'inscriptions des élèves à un dispositif d'accompagnement à la scolarité entre le CP et la 5 ième ?

L'observation graphique de la dispersion des données montre que non seulement les moyennes et les écarts types entre les élèves qui n'ont jamais été inscrits à un dispositif d'accompagnement à la scolarité et ceux qui n'y ont été inscrits qu'une fois sont proches, mais que la forme de leur distribution est également proche.

SEP_Progrès : 1 valeur extrême supprimée = 21

VAR00001	Moyenne	N	Ecart type
0	37,60	10	5,08
1	37,29	7	5,85
2 & +	40,29	7	4,86
Total	38,29	24	5,19

Tableau 31 : score moyen du SEP progrès en fonction du nombre d'inscriptions

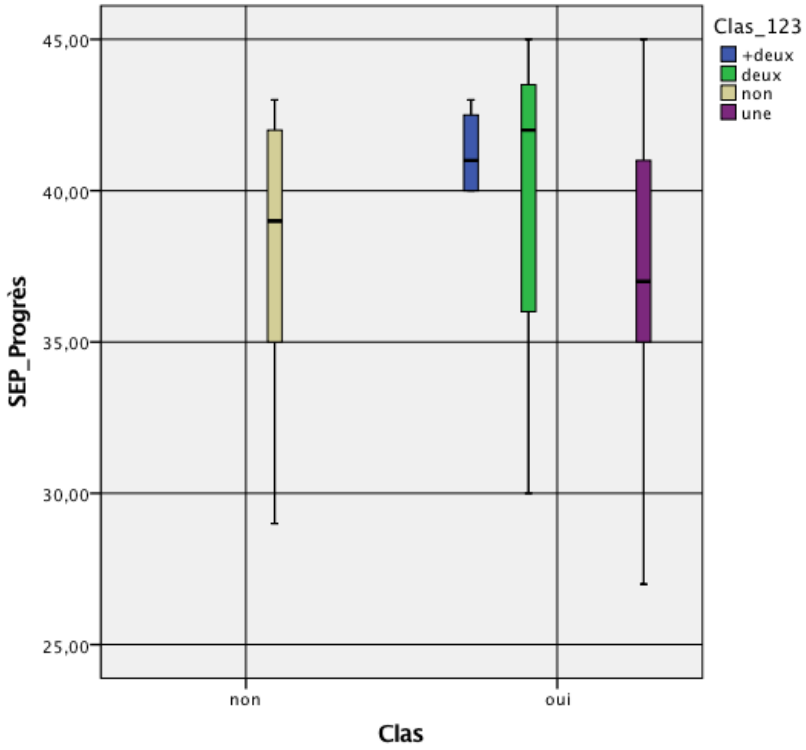
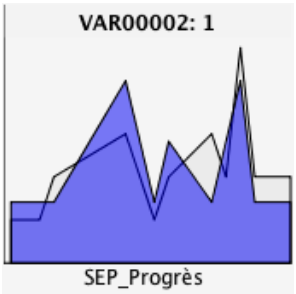
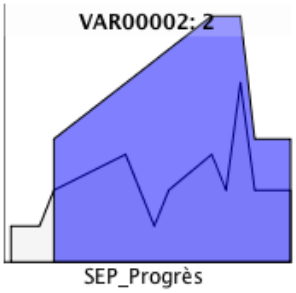


Figure 2 : dispersion du score du SEP_progrès en fonction du nombre d'inscriptions au CLAS



La courbe représente la distribution des élèves jamais inscrits au CLAS comparée à la distribution des élèves inscrits une seule fois en bleue



La courbe représente la distribution des élèves jamais inscrits au CLAS comparée à la distribution en bleue des élèves inscrits deux fois et plus.

Figure 3 : comparaison de la distribution des scores SEP_progrès des élèves en fonction de leur nombre d'inscriptions

La forme de la distribution des scores du SEP_progrès des élèves qui n'ont jamais été inscrits à un dispositif d'accompagnement à la scolarité est proche de celle des élèves qui n'y ont été inscrits qu'une fois.

Si le score du SEP en matière de progrès des élèves qui n'ont jamais été inscrits à un dispositif d'accompagnement à la scolarité et celui de ceux qui n'y ont été inscrits qu'une fois sont proches, les élèves inscrits deux fois et plus ont-ils un SEP en matière de progrès qui se différencie significativement ? **Autrement dit, la réinscription au CLAS est-elle un facteur de renforcement du SEP ?**

Pour répondre à cette question nous avons observé les variations du SEP en fonction du regroupement des élèves en deux catégories. L'une composée des élèves inscrits au plus une fois à un dispositif d'accompagnement à la scolarité et l'autre des élèves inscrits au moins deux fois.

	Nbre inscriptions	N	Moyenne	Ecart type	erreur standard
SEP_Progrès	De 0 à 1	17	37,4706	5,23352	1,26931
	2 & +	7	40,2857	4,85504	1,83503

Tableau 32 : score moyen du SEP progrès pour les groupes de « 0 à 1 inscription CLAS » et « 2 inscriptions et plus»

Même si le score moyen du SEP_progrès des collégiens inscrits 2 fois et plus (40,29) semble supérieur à celui des collégiens qui n'ont jamais été inscrits ou une seule fois au CLAS (37,47), cette différence n'est pas significative d'un point de vue statistique lorsque l'on considère les 7 collégiens inscrits 2 fois et plus à un dispositif CLAS au cours de leur scolarité. Pourtant l'observation de la distribution en fréquence de l'ensemble des scores (y compris les valeurs éloignées) en fonction du nombre d'inscriptions suggère de tester une nouvelle hypothèse.

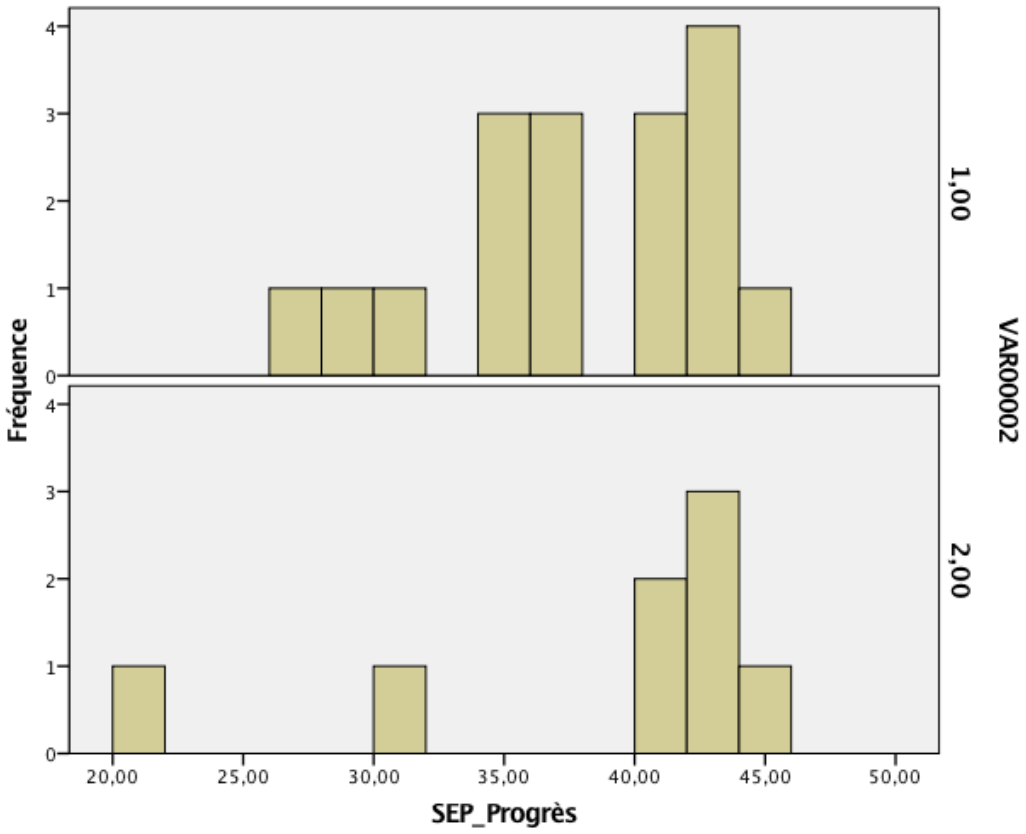


Figure 4 : distribution fréquences du score progrès en fonction du nbre d'inscriptions

Comme déjà observé, les enfants inscrits au CLAS ne forment pas un groupe homogène. Si deux collégiens inscrits 2 fois ou plus à un dispositif d'accompagnement à la scolarité ont un score SEP_progrès bas, 6 d'entre eux ont, au contraire, un score SEP_progrès élevé. **Pour ces 6 collégiens, l'inscription répétée à un CLAS apparaît comme un facteur de renforcement du SEP progrès. Leur moyenne (=42,00) est significativement différente (p=.006) de celle des collégiens qui n'ont jamais été inscrits ou bien une seule fois à un CLAS (=37,47).**

	Nbre inscriptions	N	Moyenne	Ecart type
SEP_progrès	0 à 1	17	37,47	5,23
	2 ou plus	6	42,00	1,90

Tableau 33 : comparaison du score moyen du SEP progrès

6. L'appréciation de l'impact du CLAS par les parents

6.1 Une démarche qualitative

En 2016, la CAF a mené une enquête auprès de plus de 900 parents concernés par le CLAS qui ont été interrogés par téléphone sur les 6 départements participant à l'évaluation nationale des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité réalisée par la Direction des Statistiques, des Etudes et de la Recherche de la CNAF.

Les résultats de cette enquête soulignent que le CLAS a pour les parents un impact clair sur les enfants. *95% des parents trouvent que l'accompagnement a aidé leur enfant sur au moins un aspect (80% « tout à fait »). Selon la moitié* d'entre eux, *l'impact* sur leurs enfants *a été « maximal » ou « très fort »*. Une large majorité des parents (92%) se disent satisfaits du CLAS dont les 2/3 très satisfaits.

Pour étudier l'impact du ClAS Faourette auprès des familles, nous avons privilégié une approche qualitative qui a été mise en œuvre à partir d'une grille d'entretien[29] proposée et discutée avec les partenaires du CLAS. L'étudiante qui a réalisé les entretiens auprès de 12 parents est russophone. Sa maîtrise du français lui a permis de réaliser sans difficultés les interviews, mais son accent et ses hésitations ont créé les conditions d'un échange fructueux, notamment avec les familles allophones qui ont participé aux entretiens mises en confiance par le fait de partager avec l'intervieweuse un rapport quelque fois mal assuré à la langue française.

Nb : les entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre d'une recherche de master première année visait plus largement l'expression des stéréotypes genrés par les familles allophones. Au cours de ces interviews, des thèmes spécifiques visaient l'accompagnement à la scolarité.

6.2 La grille d'entretien

Nous présentons ici la partie de la grille d'entretien qui renvoie spécifiquement à la problématique de l'accompagnement à la scolarité. Les thèmes et relances ont été définis à partir des points d'intérêt mis en avant par le groupe de travail collaboratif en charge de l'étude d'impact :

- Connaissance, compréhension et usage du dispositif
- Attentes, intérêt et participation des parents aux activités spécifiques organisées à leur intention
- Influence du dispositif sur les rapports des familles à l'école et plus largement aux différents acteurs du CLAS
- Motifs et cheminement de l'inscription au CLAS (démarche spontanée, conseil par l'enseignant, contacts entre familles…)

29 Voir page suivante.

Thème 1	Introduction et développement du thème	Cible « impact »
Inscription	- D'où vous avez appris de ce dispositif d'accompagnement[30] ? => Si grâce à l'école : - De quelle manière cela a changé votre relation avec école? Ex : Plus de compréhension du système éducatif, amélioration des relations avec des professeurs etc. - Est-ce que vous pensez que c'est important d'inscrire les enfants à ce dispositif ? Pourquoi ? - Pourquoi vous avez inscrit votre fils/fille ?	Rapport à école: × l'implication dans la scolarité des enfants × participation aux activités organisées par école × dédramatisation du lien école - famille

Thème 2 Intérêt / attentes	Introduction et développement du thème	Cible « impact » Rapport au dispositif CLAS/la vie familiale :
	- Quels sont, selon vous, les intérêts de ce dispositif? Et pour vous? Qu'est-ce que cela apporte pour vous? Et pour votre époux-se ? - Qu'est-ce que selon vous peut être amélioré dans les relations MJC - parents? - Ex : plus d'activité, quel type ? - Et pour le travail avec les enfants ?	× participation aux ateliers et aux activités × liens parents - parents × amélioration du bien-être parental

Thème 3 La perception du dispositif	Introduction et développement du thème	Cible « impact » Rapport au dispositif CLAS :
	Est-ce que vous savez que les activités pour les parents sont organisées régulièrement? Est-ce que vous participez ? Et votre époux-se ? Si non, pourquoi? Connaissez-vous d'autres parents qui fréquentent la MJC ? - Pensez-vous d'être intéressé/e à la possibilité de faire des sorties? Quel type de sortie ?	× participation aux ateliers et aux activités × liens parents - parents

30 Nous avons volontairement repris dans la présentation de la grille les « hésitations » de l'intervieweuse dont nous avons souligné combien elles ont contribué à créer un climat de confiance.

Thème 4 La vie quotidienne	Introduction et développement du thème - Est-ce que la présence de ce dispositif aide dans votre vie quotidienne? Comment? - Est-ce cela a changé vos habitudes? Les habitudes dans votre famille? - Comment utilisez-vous le temps libre? / Vous consacrez ce temps à vous / vous passez ce temps avec votre époux-se / vous prenez soin de votre famille/maison? - Quel pourrait être votre emploi du temps sans CLAS ? Comment il est maintenant ? Donnez quelques exemples - Après les séances d'accompagnement, racontent-ils les enfants comment étaient leur journée à vous ? Est-ce que ce sont plutôt des moments positifs ou négatifs ?	Cible « impact » - Rapport à la vie familiale : × amélioration du bien-être parental × rendre les choses viables sereinement × amélioration de la relation avec les enfant

6.3 La composition du corpus des entretiens

Entretien	Participants	Lieu d'inscription	Nombre d'enfants inscrits	Appris/Connu par…	Climat de l'entretien
Entretien 1	Mère	Faourette	2/2	Amis	Amical
Entretien 2	Couple : F et H	Faourette	4/1	Ecole	Décontracté, plein d'humour
Entretien 3	Mère	Bordelongue	3/1	Amis	Le sens de confiance
Entretien 4	Mère	Bordelongue	3/1	-	Refus d'être enregistrée à cause de difficulté de langue
Entretien 5	Père	La MJC	4/1	Ecole	Le sens de confiance
Entretien 6	Mère	La MJC	1/1	Ecole /initiative – parent	Décontracté, plein d'humour
Entretien 7	Père	Faourette	5/1	Ecole	Confiance
Entretien 8	Mère	Bordelangue	7/3 (actuellement 1)	Une connaissance à l'association 'Partage'	Amical, plein d'humour
Entretien 9	Mère	Faourette	1/1	Ecole	Amical
Entretien 10	Mère	Faourette	1/1	Ecole	Confiance et humour effectué avec l'aide de Flora en service civique à la MJC (traduction d'espagnol)

Les entretiens se sont déroulés dans les locaux du CLAS soit à la MJC (5) soit dans les locaux de Partage au centre social de Bagatelle (5).

Méthodologie de l'analyse des entretiens

Après sélection du contenu des entretiens relatif à la problématique de l'étude d'impac du CLAS, le sous-corpus extrait a, au cours d'une première étape, fait l'objet d'une analyse des données textuelles opérée avec le logiciel IRaMuTeQ[31].

Pour opérer la classification lexicale hiérarchique du corpus de texte soumis à l'analyse, le logiciel IRaMuTeQ utilise la méthode Reinert qui met à jour les principales lois statistiques de distribution du vocabulaire dans un corpus. A cette fin, l'algorithme du logiciel commande l'analyse d'un tableau des données dont les lignes sont constituées par l'ensemble des énoncés élémentaires qui constituent le corpus et les colonnes par l'ensemble des formes réduites, ou lexèmes, qui fixent le vocabulaire puisque la formation d'un mot varie en fonction des marques du pluriel ou de la conjugaison. Chaque cellule du tableau enregistre la présence (1) ou l'absence (0) d'une forme réduite F dans un énoncé E. Ce tableau est principalement composé de zéros (97%) si bien que la simple co-occurence de deux mots dans une même unité de contexte devient très significative ; ce qui explique le choix effectué par Reinert de privilégier l'analyse sémantique par rapport à l'analyse syntaxique. Une Classifcation Descendante Hiérarchique permet de classer les énoncés en fonction de la similitude de leur vocabulaire.

6.4 Analyse des entretiens

Dans cette première étape de l'analyse, nous nous appuyons sur le dendrogramme de la CHD. Ce schéma représente les classes lexicales extraites par le logiciel au terme de l'analyse lexico-métrique.

Classe 1 – Le dispositif d'accompagnement et la vie générale de l'association en question
Les noms des associations ou des professionnels, les mots tels que 'inscrire', 'avantage', 'intérêt', 'bénévole' sont présents dans cette catégorie.

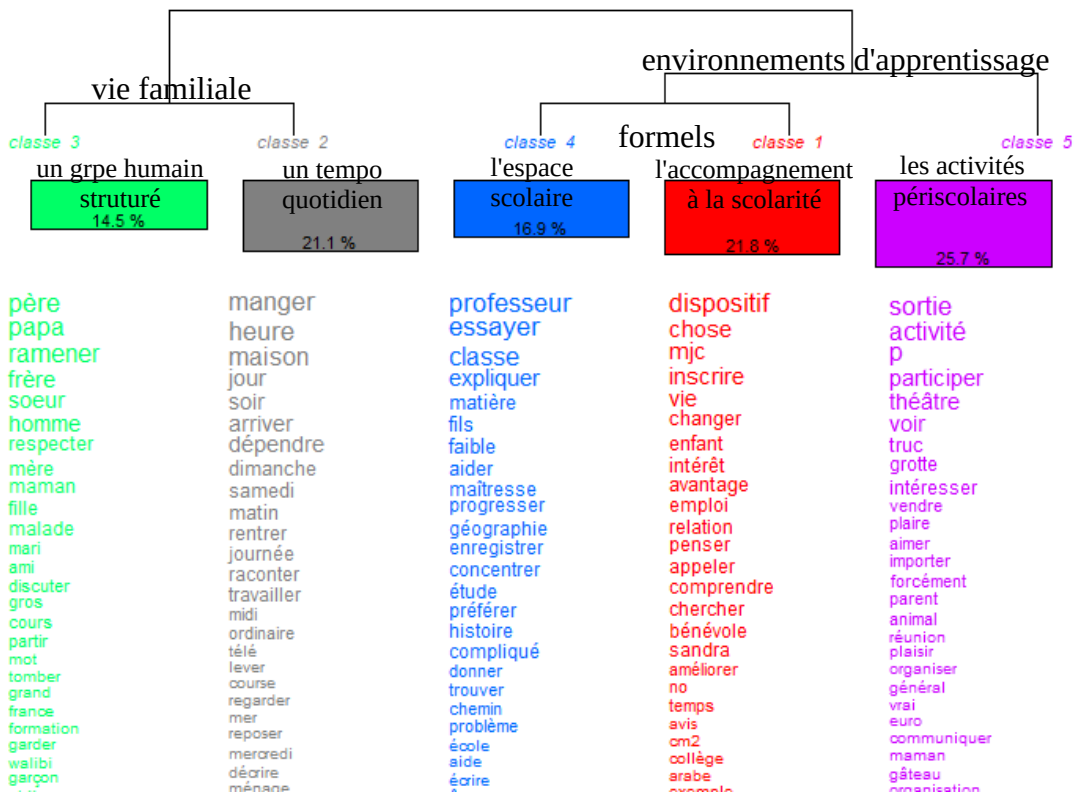
Classe 2 – La vie quotidienne de famille
Nous retrouvons les actions quotidiennes de l'ensemble des familles interviewés comme 'manger', 'rentrer', 'course', 'travailler'.

Classe 3 – Les rapports dans la famille
La hiérarchie familiale et la structure des familles sont évoquées par les termes suivants : 'père', 'mère', 'frère', 'homme'.

Classe 4 – La scolarisation/ L'espace scolaire
Le rapport à l'école, les activités scolaires, le processus de scolarisation et des difficultés liées.

Classe 5 – Les activités périscolaires
Les sorties et les activités culturelles ou physiques hors école, organisées souvent par les associations du dispositif d'accompagnement aidées par les familles.

31 Version 0.6 alpha 3, conçu par Ratinaud (2009)



Le lien entre les classes 3 et 2 définit une catégorie plus large qui renvoie à ‘La vie familiale’ car elle regroupe des thèmes en rapport avec la maison et les activités familiales.

Les classes 1 et 4 forment une sous-catégorie des environnements d'apprentissage puisque renvoyant toutes deux à des situations formelles d'apprentissage à l’école ou au CLAS. L'école et le CLAS partageant des préoccupations de formalisation et de normalisation selon des modalités distinctes de la vie familiale.

La sous-catégorie des environnements formels d'apprentissage se distingue de la classe 5 centrée sur les sorties et les activités extra-scolaires mais qui participent aussi des environnements d'apprentissage.

Au cours de la seconde étape de l'analyse, quatre catégories sémantiques -thèmes- ont été définies en appui sur 1 / les classes lexicales mises en exergue au cours de l'étape 1 et 2/ sur les points d'intérêt dégagés par le groupe de travail engagé dans cette recherche collaborative :

- **Rapport à l’école :** ce thème inclut le motif d’inscription au dispositif, renvoie à la personne à l’initiative de l'orientation de l'enfant ou du jeune vers l'aide au devoir et aux relations entre l’école et la famille.

- **Rapport à l'organisation et aux professionnels du CLAS** : l’opinion des participants sur l’organisation du dispositif

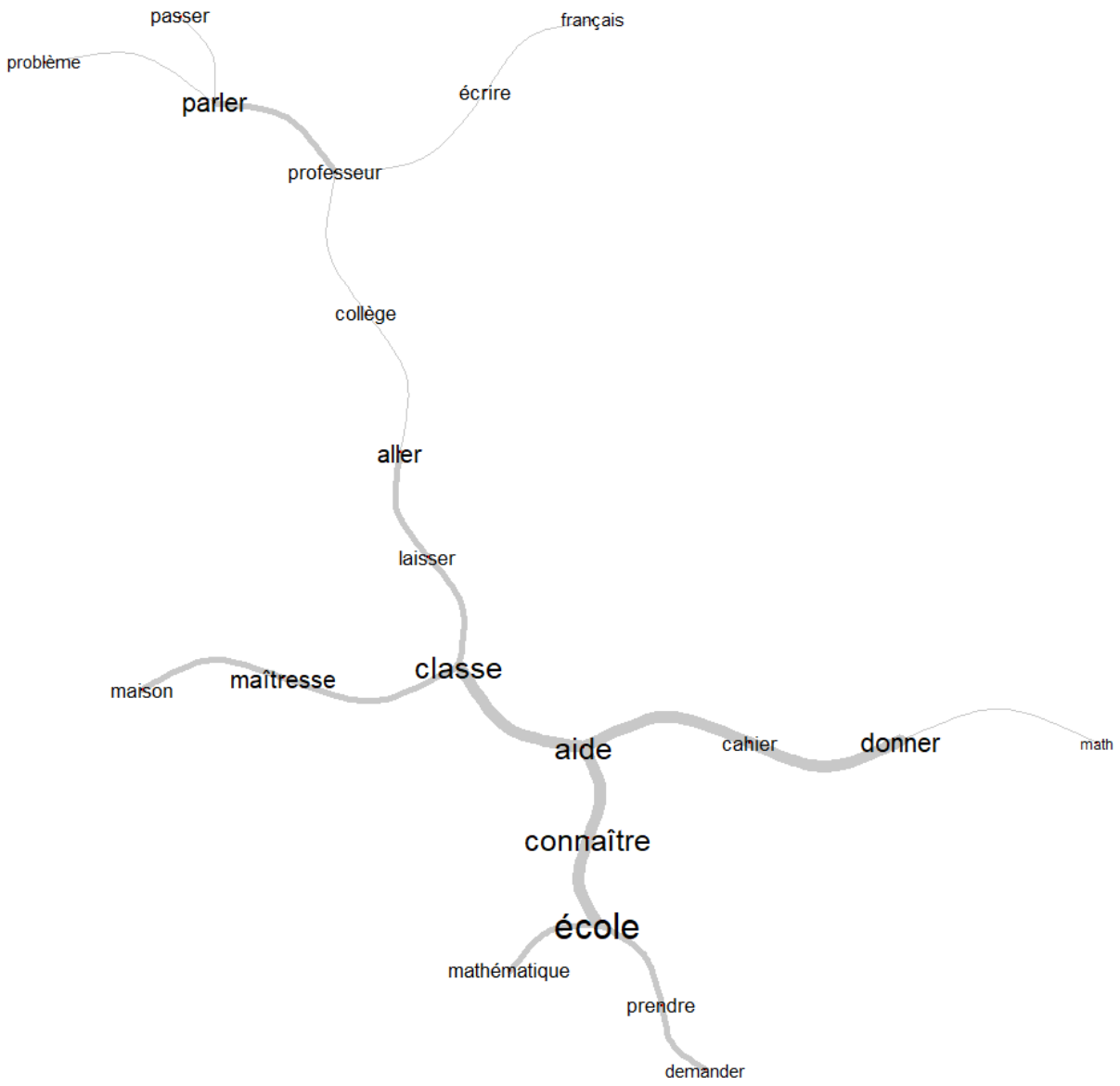
- **Rapport aux activités organisées par le dispositif** y compris le **rapport au lien parent-parent dans le cadre des actions du dispositif** : niveau de communication entre les parents des différentes associations concernées.

- **Rapport à la vie familiale** : impact de l'accompagnement à la scolarité sur la vie de famille

Les propositions renvoyant dans l'ensemble du corpus à chacun de ces quatre thèmes ont été regroupées en sous-corpus thématiques, soit quatre sous-corpus *ad hoc* qui ont été étudiés

séparément en croisant l'analyse du graphe[32] des proximités lexicales du vocabulaire composant chacun de ces thèmes avec l'étude de leur contenu manifeste en appui sur des extraits d'entretiens.

Le rapport à l'école



Nous avons pu confirmer la difficulté de compréhension de la structure et du fonctionnement du système éducatif pour les familles allophones. '*Moi je sais pas comment marche école, collège…*' C'est possible de supposer que cela vient du manque de communication avec les professionnels de l'Education Nationale mais 100% des participants à nos entretiens témoignent d'échanges avec les enseignants et de leur présence régulière à l'école.

Pour une famille précise, nous pouvons tout de même constater le refus de renseignements sur les résultats d'un enfant par un professeur d'école. '*Non, il m'a pas donné, non. J'ai demandé 2-3 fois, j'ai demandé pour m'expliquer comment ça se passe à l'école, il m'a dit : "Vous inquiétez pas,*

32 Analyse des similitudes

Madame, votre fils a progressé un peu”.’ L’incompréhension des besoins des parents ou parfois le peu de prise en compte par les professionnels de l'école des difficultés éprouvées par les familles pour appréhender le système scolaire met les parents dans une situation pas toujours aisée.

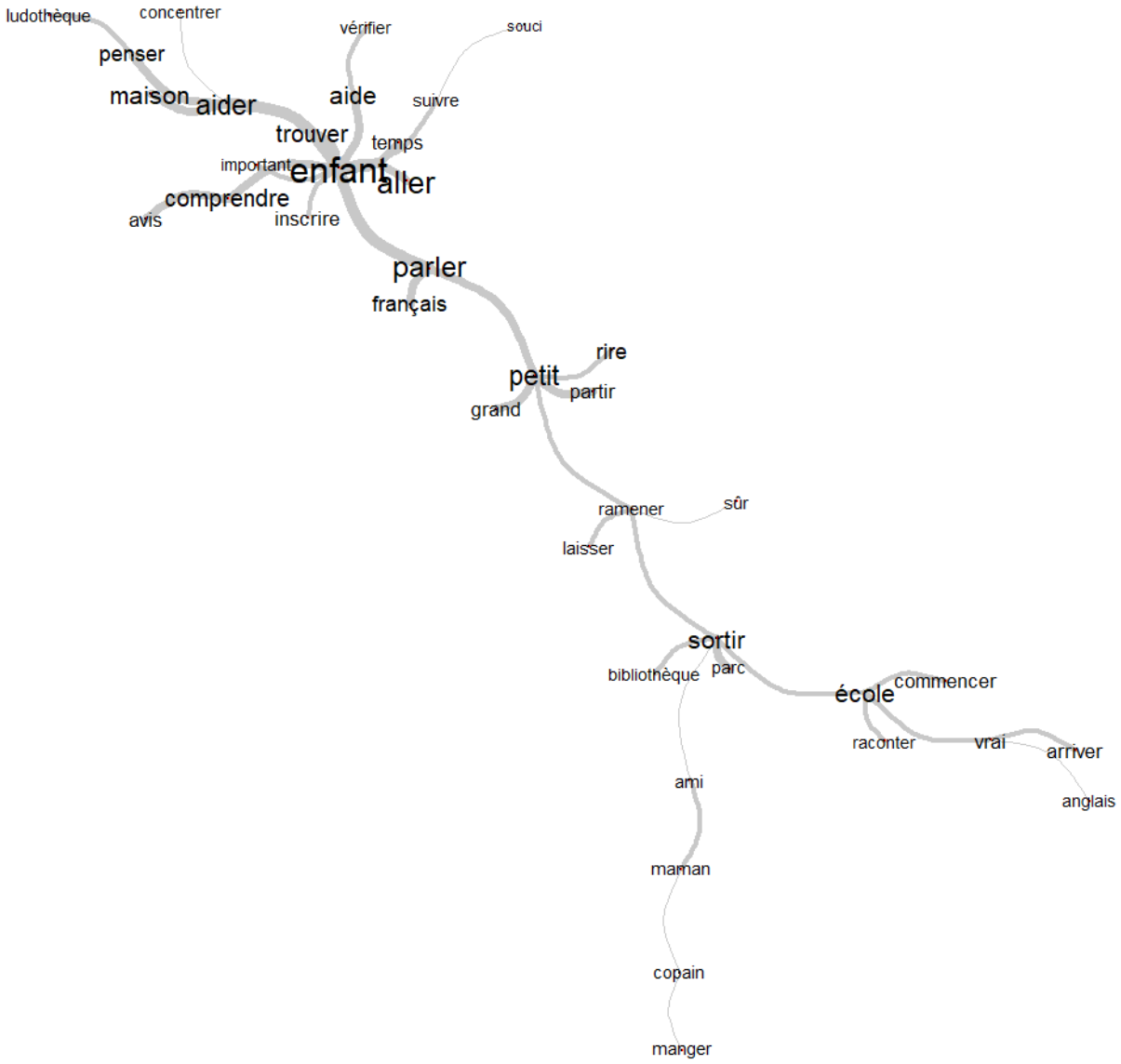
Les parents peuvent donc être amenés à participer à la vie scolaire armée de leur seule intuition sans avoir des explications et des idées claires sur le processus de scolarisation de leurs enfants. Ils acceptent de se rendre à l’école et de participer à la vie scolaire, souvent sans en prendre l’initiative. *‘Chaque fois, quand il y a un groupe ou quand ils nous proposent… Le maître me fait un mot, il me laisse un mot pour un entretien et on y va.’*

En règle générale, la dimension du rapport à l’école montre que le niveau d’implication dans la scolarité a augmenté chez les parents et chez les élèves eux-mêmes en comparaison avec la situation auparavant. ‘*Oui, oui. Ça se passe bien. Ça fait un moment, tout le monde me connaît à l’école aussi*.’

La raison qui motive les familles de continuer les efforts et les démarches entrepris, c'est que l'Ecole est perçue par la majorité de parents comme une chance pour un bon futur. *‘J’insiste vraiment sur l’école. Parce que après, l’école, c’est une chance, c’est qu’après qu’on se rend compte que comment c’est… Mais c’est trop tard.’*

poursuivre la lecture à la page suivante =>

Le rapport à la vie familiale



Comme l'illustre le graphe, l'enjeu pour l'enfant, c'est de *comprendre*, *penser*, se *concentrer*… D'où le recours à une aide pour pallier aux difficultés éprouvées par les familles pour suivre la scolarité de leurs enfants. Le fil rouge de cette catégorie est le manque de maîtrise de la langue française des parents suivi par la difficulté d'effectuer le contrôle de devoirs et d'aider leurs enfants. Grace au support des accompagnants du dispositif CLAS, les parents ne sont plus stigmatisés par l'impossibilité d'aider leurs enfants, ils retrouvent une forme d'assurance en eux-mêmes.

Moi j'ai dit : "Oui", parce que je connais pas pour aider à la maison. Moi et mon mari. Moi je parle un peu français, je sais pas écrire en français.'

Je sais pas comment parler parce que je parle pas bien le français. C'est ça le problème de moi.

Parce que moi je peux pas l'aider, pour lui faire les devoirs à la maison, je peux pas. Et c'est bien , je pense que c'est bien parce que je sais que à la maison il y a personne pour aider.

Quand il y a uniquement les problèmes de discipline ou de concentration à la maison, le dispositif vient à l'aide. *Elle peut plus facilement dire « non » à nous, ici elle sait que c'est pour travailler, elle se concentre un peu plus.*

Je dois faire même par exemple la dictée pour eux, je le corrige, c'est moi qui oblige, mais ici tu dois le faire…

Le rapport à la vie familiale montre l'amélioration marquée du bien-être des parents ainsi que des enfants. Cela se traduit par l'amélioration du lien parents-enfant, par l'augmentation du niveau de communication. *Parfois je sors avec la grande et on discute : qu'est-ce que t'as fait de la journée ? Qu'est-ce que t'as fait avec tes copines, je sais pas… voilà.'*

Des fois on parle et des fois non. On vit… tu trouves le temps pour parler avec tes enfants…

Et les enfants retrouvent l'intérêt aux matières et ils sont fiers de montrer leurs résultats. *Des fois elle montre dans son cahier les leçons… des points verts…*

Et en général nous pouvons confirmer que quand l'enfant reprend confiance en soi et qu'il obtient la réussite (sociale ou scolaire), sa famille est contente également. *Et alors c'est bien. Et comme ça ils commencent à avoir des amis, ils commencent à parler un petit peu le français avec eux…*

Ils aident à penser, à construire les idées, comme ça et après ils sont allés à ludothèque.

Le rapport aux activités organisées par le dispositif

Dans ce sous-corpus il est important de souligner que le mot 'aimer' est au centre. Les parents aimeraient bien faire les sorties avec les enfants car le dispositif ainsi que toutes les activités proposées ne sont, dans leur représentation, que liés aux enfants.

Les parents ont marqué leur déception quand la question des activités et des avantages pour les parents en général a été abordée. Il semblait qu'ils ne comprenaient pas la question. Après réflexion et analyse, nous avons pu constater qu'il ne s'agit pas d'incompréhension ou de difficulté linguistique, mais d'un obstacle psychologique.

Il y a des avantages pour les enfants… Et est-ce qu'il y a des avantages pour les parents?

Non, non, j'ai pas compris ça mais…

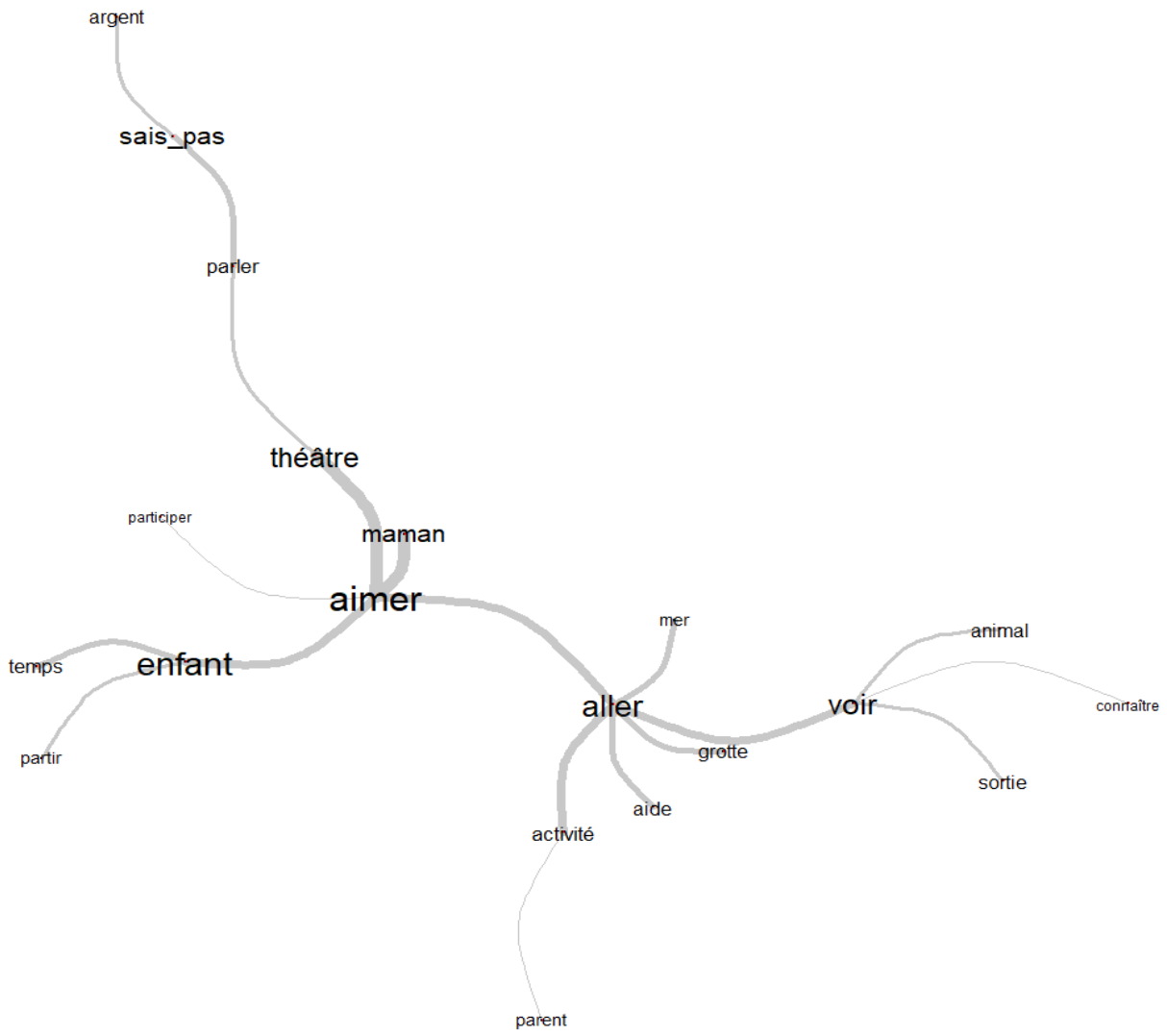
Est-ce que vous pensez qu'il y a des avantages pour les parents *?*

Pour les parents ? (Avec surprise)

Quels sont les avantages pour vous comme parents de venir ici ?

Je trouve que c'est bien. C'est formidable, mais après j'arrive pas trouver les mots c'est tout. Vous voyez, j'arrive pas trouver les mots pour dire… Je pense que c'est bien pour nous et pour les enfants et voilà.

Le manque d'informations ne favorise pas la situation mais nous pouvons dire que même les parents qui sont au courant des sorties et qui ont eu l'opportunité de participer, ont la difficulté d'associer ces activités à leurs avantages.



Dans leur perception les activités proposées par le dispositif concernent uniquement les enfants et eux, les parents effectuent le rôle d'accompagnateur**.**

… C'est juste la maîtresse : Je vais inscrire votre enfant parce qu'il a besoin de l'aide aux devoirs. Elle m'a dit juste ça, elle m'a pas dit que c'est aussi l'activité pour les parents. C'est juste pour les enfants elle m'a dit. Et moi, j'ai dit oui, je suis d'accord.

Dans quelles activités voulez-vous participez par exemple ?

Il y a … Comment ça s'appelle…

Le théâtre ?

Oui, il y a le théâtre, et il y a plein des activités pour les enfants. J'ai déjà dit que les activités des enfants… Ils font le karaté, après les autres aussi ils sont venus pour les activités – les danses orientales, la petite a fait ça ici il y a deux ans.

Et vous-même, vous voulez participer dans les activités avec les autres parents ?

Oui… **Est-ce qu'il y a d'autres parents qui veulent participer ?**

J'étais plusieurs fois à la mer. Moi, je l'aime pas. C'est pour les enfants, moi je rentre pas dans la mer.

On a fait une belle sortie, vraiment une belle sortie. Les enfants se sont amusés.

Après les explications et la découverte des avantages pour eux, certains parents ne semblent toujours pas être motivés. Les raisons les plus fréquentes sont le manque de temps ou de l'argent.

Mais je sais pas parce que j'ai pas d'argent. C'est une difficulté par exemple pour sortir au théâtre il faut payer.

Est-ce que vous savez qu'il y a des activités pour les parents proposés par le dispositif ?
Non, ça non. Non, ça je ne sais pas.

Alors vous avez jamais participé ?
J'ai jamais demandé.

Et voilà, maintenant vous savez. Est-ce que cela peut vous intéresser?
Oui, pourquoi pas. Oui, ça me dérange pas, oui. Je fais jamais des sorties donc…

L'autre sujet important est le déséquilibre en matière de genre. Les hommes sont peu présents aux activités proposées. Les raisons sont différentes : le manque d'information ou de motivation de leur côté.
Même pas connaît la place où est exactement la MJC. (Rire.) Moi je connais tout. Lui il connaît juste le travail et c'est tout.

Et votre mari il sait qu'il y a des activités ici ?
Il le sait. Il le sait bien. Après c'est lui qui vient chercher les enfants parfois et tout.

Et votre mari, comment pensez-vous, est-ce qu'il serait intéressé aussi à participer ? Faire le théâtre ou faire le goûter le vendredi.
Je crois pas parce que les papas c'est pas pareil comme mes mamans. (Rire.)

Pourquoi *?*
Je sais pas parce que moi je parle de moi, moi j'aimerais bien faire le théâtre ou partager le goûter avec les autres mamans et les papas… comme mon mari il voit pas des hommes et … vous voyez ? (Rire.) S'il y a des hommes, il participe lui. S'il y a que les femmes…

Et est-ce que vous pensez que votre mari peut être intéressé de faire les sorties, de venir ici, faire le goûter ou…
Non, non, non. Mon mari non, non. Mon mari non, non.

Et s'il y avait plus d'homme, il viendrait aussi ?
Oui, oui. Je pense que oui. Il dit : "J'ai la honte de sortir avec les femmes et tout". Mais j'ai pas vu de hommes qui viennent ici. (Rire.)

Le sentiment de ‘honte’ ou d’inconfort peut venir de nombreuses raisons. Premièrement, il est possible que le problème ne soit pas de rester au milieu d'un groupe de femmes, mais de rester sans amis, sans possibilité de discuter. Puis les traditions de socialisation varient selon les cultures. Le fait de rester en minorité dans le groupe de femmes pour les hommes de la société occidentale peut sembler normal, mais il est nécessaire d’effectuer plus de recherches pour confirmer ou infirmer la même idée pour les hommes des familles allophones.

Pour conclure l'analyse de ce thème, nous pouvons souligner que les parents qui ont effectué les sorties ont témoigné auprès de l'enquêtrice des sentiments positifs associés à ces expériences. Ils sont motivés et ouverts aux autres idées du dispositif. Ceux qui participent à la vie des associations peuvent profiter de la communication en renforçant le lien parents-parents, parents-collectif-accompagants. Dans ce cas-là, les organisations d’accompagnement jouent le rôle de facilitateur pour la maîtrise de la langue française ainsi que pour la socialisation et l’intégration des familles nouvellement arrivées.

Oui, ç’est bien passé. On est parti la dernière fois au cirque, ç’est bien passé aussi avec les enfants.

Alors, est-ce qu’il vous plaît de faire les sorties ?

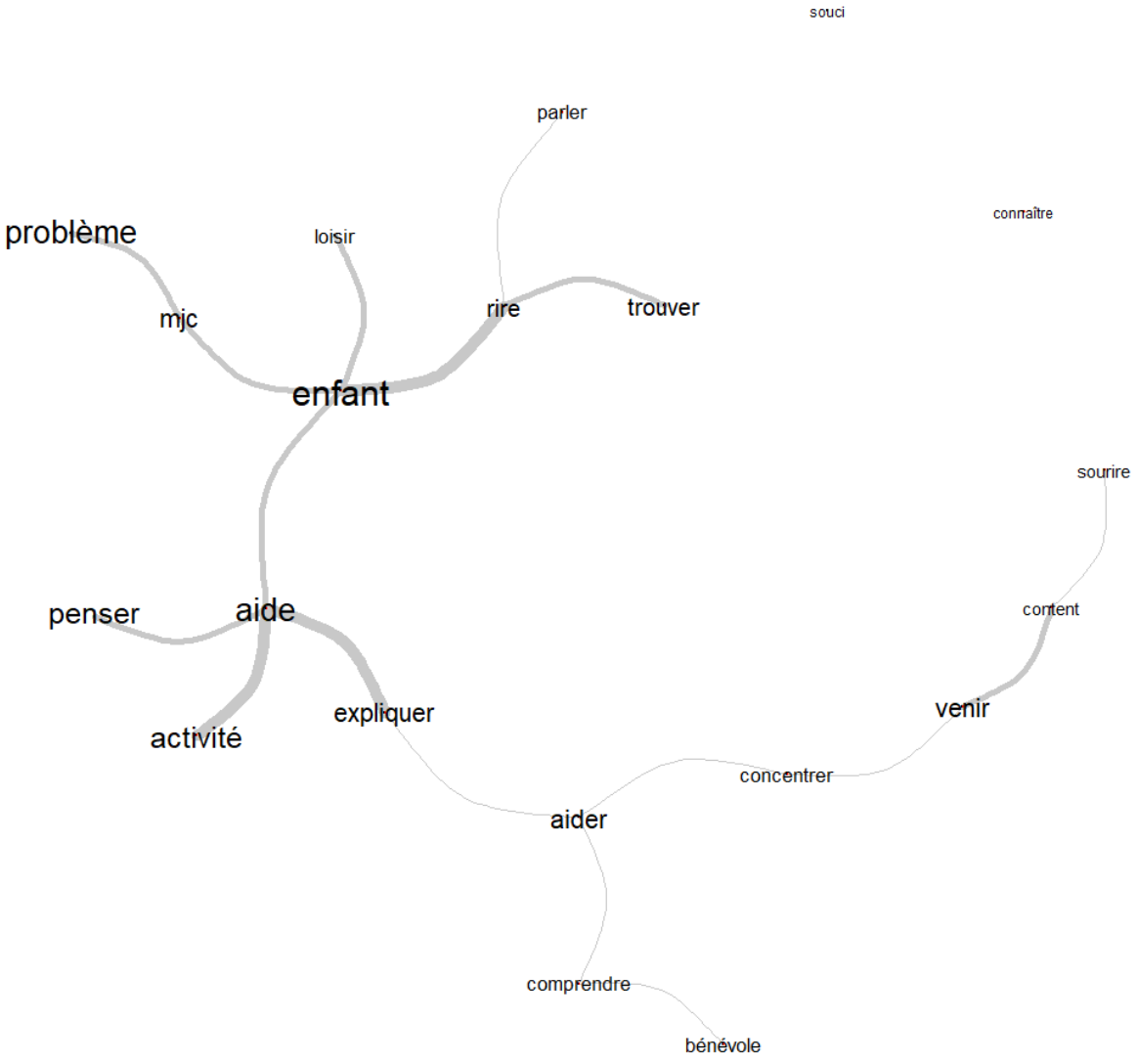
P : *Ah oui, c’est sympa.*

M : *Je trouve que c’est bien. Ça permet d'échanger, de se voir les animateurs aussi parce que c’est pas le même contexte. Donc c’est pas pareil et aussi ça permet un échange de culture. Parce que souvent ce n’est pas les même … cultures que nous. C’est pour ça, j’aime bien.*

C’est bien pour commencer à me libérer, ma langue.

poursuivre la lecture à la page suivante =>

4. Le rapport aux professionnels du CLAS



Les propos des parents témoignent d'une représentation positive du dispositif, de ses professionnels et bénévoles. Nous remarquons que ‘enfant’ placé au coeur des propos est entouré par ‘aide’, ‘rire’, ’loisir’, ‘penser’, ‘content’, sourire’.

Nous ne pouvons que constater que le collectif du dispositif a réussi à créer des relations de confiance et à susciter un contentement sincère. Tous les parents interviewés expriment la gratitude, le remerciement à tout le collectif et sont satisfaits de l'organisation. Cela est devenu possible grâce aux relations informelles qui se sont créées avec la réponse régulière aux demandes d’aide des parents, la compréhension, l’empathie et la volonté d’agir hors le contexte professionnel.

Moi , je dis que la MJC est une très très bonne équipe, qu’ils sont des gens bien, ils sont gentilles, tout le monde. Ils sont toujours… jamais j’ai eu les problèmes avec la MJC. Même dans les petits trucs comme ça, ranger les choses et tout. Fraichement, ils sont bien et tout.

Tous mes enfants sont ici, les activités, le centre de loisir, l'aide aux devoirs. Franchement, j'ai pas de problèmes, Ils sont bien. Les enfants sont à l'aise. Parce que ma fille, la grande, je l'avais inscrit au centre de loisir à Capitole. Et elle voulait pas partir d'ici.

Rien me dérange. Je dis la vérité, rien me dérange. C'est bien, c'est bon équipe, et jamais, je dis la vérité, jamais j'ai eu les problèmes avec eux. Ils sont patients, franchement, ici ils aident aux parents parce qu'ils savent que comme on a une famille nombreuse…

Moi, j'adore. (Rire.) Moi, je trouve qu'ils sont super. Parce que même s'il y a un problème ou quoique ce soit, ils me le disent. Même nous, s'il y a quelque chose qui va pas, on peut leurs dire. Ils sont pas fermés quoi, je veux dire… Même avec les bénévoles, ils sont toujours… ils s'occupent bien quoi.

Oui parce qu'il m'a aidé comme j'écris pas en français, je sais pas où je dois aller, je toc la porte, il m'explique un peu, il m'aide un peu.

Je suis content, franchement, je suis content. Je trouve que c'est bien. C'est formidable… Je pense que c'est bien pour nous et pour les enfants et voilà.

Mes enfants ils sont bien gâtés avec la MJC.

Ils sont tous motivés, ils sont tout sourire, le bonjour avec le sourire et tout.

Pour moi personnellement, ça nous a aidé parce qu'avec ma fille, elle a beaucoup de mal à se concentrer, à faire les devoirs. Et c'est vrai que ça nous aide enfin, je trouve qu'ici elle avance bien, ils expliquent bien.

Ah oui ! Bien sûr, parce que ce dispositif, il aide énormément. Comme je disais c'est bien pour les enfants. J'aimerais bien qu'il y a plus d'enfants qui puissent en profiter. Je trouve que c"est un bon truc et il faut continuer et aller plus loin.

Il est important de souligner que le dispositif d'accompagnement joue un rôle crucial dans la vie des familles. En étant un opérateur d'inclusion scolaire et surtout sociale, à un degré moindre culturelle, non seulement pour les enfants mais aussi pour les parents.

Conclusion

Si les conclusions présentées à l'issue de cette étude nous aident à appréhender l'impact du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité Faourette, elles ne sont pas généralisables. De portée descriptive, elles dessinent une photographie de ce CLAS là, à ce moment-ci.

À propos de l'image de soi

Sous réserve que les hypothèses caractérisant l'image de soi scolaire et l'image sociale qui lui est associée soient confirmées par les prochaines enquêtes, le CLAS Faourette participe d'un environnement éducatif bienveillant. De par ses exigences propres, le CLAS contribue à l'apprentissage et au renforcement des normes du métier d'écolier et de la vie en groupe. Il apparaît comme un cadre rassurant, propice au développement social, affectif et cognitif des élèves et collégiens qui le fréquentent.

Le travail d'objectivation de l'image de soi scolaire présente aussi un intérêt pédagogique, car l'examen attentif des données montre que, malgré une image de soi relativement forte pour les élèves et collégiens inscrits au CLAS, chez certains enfants, l'image de soi scolaire est partiellement dégradée. Ces observations ne font-elles pas indirectement signe vers une approche différenciée de l'accompagnement à la scolarité ? En effet, peu importe dans l'accompagnement d'un groupe particulier que les résultats soient généralisables ou pas ! Ce qui est déterminant dans la perspective de l'accompagnement à la scolarité non pas de sujets génériques, mais d'enfants ou de jeunes adolescents bien réels, sujets singuliers, inscrits ici et maintenant dans ce CLAS là, ce qui est important disions-nous, c'est de pouvoir repérer ceux qui sont en difficulté afin de pouvoir mieux les accompagner.

À propos du bilan de savoir

La conclusion qui s'impose à propos des bilans de savoir, c'est que les jeunes inscrits au CLAS ne constituent pas un groupe spécifique à l'intérieur de leur classe. Pour l'essentiel, leur bilan de savoirs ne se différencie pas significativement. Quand des différences apparaissent, elles soulignent la place et le rôle des parents et de la maison dans les apprentissages plus significativement cités par les collégiens inscrits au moins une fois à un dispositif d'accompagnement à la scolarité. Elles soulignent aussi, pour les jeunes ayant fréquenté le CLAS, l'importance de l'apprentissage des fondamentaux, de la découverte du monde et de la nécessaire transmission. Alors que les jeunes n'ayant jamais fréquenté un dispositif d'accompagnement à la scolarité mettent en avant l'importance d'apprendre à être autonome.

À propos de la compréhension en lecture

Mesurés en octobre et en juin, les résultats de 30 élèves à un test de compréhension en lecture ne montrent aucune différence significative entre les élèves qui fréquentent ou (ont fréquenté) un CLAS et les autres. Comme observé à propos des bilans de savoir, les jeunes inscrits au CLAS ne constituent pas un groupe spécifique relativement à leurs résultats au test de compréhension en

lecture. L'observation attentive des 7 élèves sur 30 inscrits au CLAS permet de différencier deux groupes en fonction de l'évolution de leurs résultats entre juin et octobre. Pour quatre d'entre eux, l'évolution est nette et s'inscrit dans une progression moyenne par rapport à l'ensemble des autres élèves, alors que pour le second groupe composé de trois élèves, les observations relevées les situent en retrait par rapport au premier groupe et à l'ensemble des CM1 observés.

À propos du Sentiment d'Efficacité Personnelle en Lecture (SEP)

Comme observé à propos du bilan de savoirs et des résultats à un test de compréhension en lecture, le SEP en lecture des collégiens de 5e inscrits au CLAS Faourette ne varie pas significativement en fonction de l'inscription ou non au CLAS. Du point de vue du SEP, les jeunes inscrits au CLAS ne constituent pas un groupe spécifique. Pour tous, le SEP n'est pas élevé quelle que soit la dimension observée. L'effet des discriminations urbaines semble l'emporter sur les modes de régulation mis en place au niveau des territoires singuliers.

L'observation attentive des résultats des collégiens inscrits au CLAS montre que ces derniers se partagent en deux groupes. Si deux collégiens inscrits deux fois ou plus à un dispositif d'accompagnement à la scolarité ont un score SEP « progrès » bas, 6 d'entre eux ont, au contraire, un score SEP « progrès » élevé. Pour ces six collégiens, l'inscription répétée à un CLAS (2 fois ou plus) apparaît comme un facteur d'amélioration du SEP « progrès » . Leur moyenne (=42,00) est significativement différente (p=.006) de celle des collégiens qui n'ont jamais été inscrits ou bien une seule fois à un CLAS (=37,47).

D'un point de vue économique

D'un point de vue économique, l'investissement représenté par le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité est conséquent. En comparant au recours à un prestataire privé dans le cadre d'un d'accompagnement scolaire hebdomadaire en petit groupe d'élèves ou de collégiens, estimé à un coût horaire de 15 € par enfant, le CLAS représente un investissement sur son bassin d'intervention équivalent à 83 070 € (3 heures d'accompagnement hebdomadaire par enfant pendant 26 semaines pour 71 enfants en 2016-17).

L'appréciation de l'impact du CLAS par les parents

Dans le rapport à l'école en général, le niveau d'implication dans la scolarité a augmenté chez les parents et chez les élèves, eux-mêmes, en comparaison avec la situation antérieure même si la compréhension de la structure et du fonctionnement du système éducatif reste un problème pour les familles allophones.

Dans le rapport à la vie familiale, les parents ne se sentent plus stigmatisés par l'impossibilité d'aider leurs enfants, ils retrouvent une forme de confiance en eux-mêmes. Les parents interviewés témoignent d'une amélioration marquée de leur bien-être en tant que parents ainsi que celui de leurs enfants. Cela se traduit par l'amélioration du lien parent-enfant.

Les activités organisées par le CLAS sont pensées et vécues comme des activités organisées d'abord pour les enfants. Les parents interviewés ont manifesté une forme de désapprobation quand nous leur avons suggéré que des activités pourraient être organisées spécifiquement pour eux. Dans

leur perception, les activités proposées par le dispositif concernent uniquement les enfants et eux, les parents, effectuent le rôle d'accompagnateur.

À propos du rapport aux professionnels et acteurs du CLAS, les propos des parents témoignent d'une représentation positive du dispositif, de ses professionnels et bénévoles. Tous les parents interviewés expriment la gratitude, le remerciement à tout le collectif et sont satisfaits de l'organisation. Dans le discours des parents, il semble que ce niveau de contentement doit beaucoup aux relations informelles qui se sont créées avec la réponse régulière aux demandes d'aide des parents, la compréhension, l'empathie et la volonté des intervenants d'agir hors le contexte professionnel.

Quel impact retenir ?

Les élèves ou collégiens, inscrits au CLAS Faourette, ne constituent pas un sous-groupe distinct au sein de leur classe. De ce point de vue, le CLAS n'est pas un opérateur de discrimination positive ou négative ! En mettant en regard cette inclusion ordinaire des élèves et collégiens du CLAS dans leur groupe classe respectif avec l'appréciation des parents, nous retiendrons que l'environnement éducatif bienveillant, mais aussi exigeant, déployé par le CLAS Faourette apparaît comme un opérateur d'inclusion scolaire[33], sociale et, à un degré moindre, culturelle des enfants et des familles.

Un opérateur d'inclusion qui ne semble pas jouer le même rôle pour tous les élèves ou collégiens inscrits au CLAS : « booster » des uns ; bouée de sauvetage pour d'autres.

33 En disant un opérateur d'inclusion scolaire, sociale et à un degré moindre culturelle, nous voulons dire que l'accompagnement à la scolarité participe de cette inclusion parmi d'autres facteurs.

Annexe 1

Questionnaire : l'image de soi scolaire et son image sociale associée

Annexe 2

Outil de recueil du Bilan de savoirs

Annexe 3

Outil de mesure du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) en lecture