

# LE SOUTIEN AUX ÉLÈVES MAINTENUS : QUELLE EFFICACITÉ ?

*ÉTUDE DES MESURES DISPENSÉES À DES ÉLÈVES DU  
CYP1 DANS LE CANTON DE VAUD*

Karine Benghali Daepfen  
Patricia Pulzer-Graf

161 / Septembre 2014



Unité de recherche pour le pilotage  
des systèmes pédagogiques



## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les enseignant-e-s qui ont pris le temps de répondre aux questionnaires et de fournir ainsi le matériau indispensable à cette recherche. Leur investissement s'est traduit par un taux de retour exceptionnel. Nos remerciements vont également aux secrétariats des écoles qui ont servi d'intermédiaires entre les enseignants et nous-mêmes.

Mmes Anne-Marie Reymond et Alexandra Papastéfanou nous ont fourni des informations relatives aux projets d'établissements. Nous leur en sommes très reconnaissantes.

Merci enfin à nos collègues de l'URSP pour leur précieuse collaboration.

## AVERTISSEMENT

Cette recherche a été menée sous les dénominations de la réforme scolaire de 1997, Ecole vaudoise en mutation (EVM), qui comprend un cycle initial (CIN), un premier cycle primaire (CYP1) et un deuxième cycle primaire (CYP2) de deux années, chacun. Sauf indication contraire, le rapport utilise cette terminologie.

Différents acronymes et abréviations sont utilisés dans le texte. Leurs significations se trouvent dans la liste en pages 109 et 110.

*Dans le cadre des missions de l'URSP,  
ses travaux sont publiés sous l'égide  
du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture.  
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs  
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

# SOMMAIRE

<b>1</b>	<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>PROBLÉMATIQUE ET REVUE DE LITTÉRATURE</b>	<b>7</b>
2.1	PROBLÉMATIQUE DU SOUTIEN PÉDAGOGIQUE	7
2.1.1	<i>Définition</i>	7
2.1.2	<i>Formes du soutien pédagogique</i>	7
2.1.3	<i>Le soutien pédagogique dans le Canton de Vaud</i>	8
2.1.4	<i>Le soutien pédagogique dans les textes légaux</i>	9
2.1.5	<i>Quelques indicateurs</i>	11
2.2	REVUE DE LITTÉRATURE	12
2.2.1	<i>Identification des difficultés d'apprentissage de la lecture</i>	13
2.2.2	<i>Exemples de dispositifs d'aide à la lecture au primaire</i>	16
2.2.3	<i>Discussion</i>	27
2.3	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	30
2.4	QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	30
<b>3</b>	<b>MÉTHODE</b>	<b>33</b>
3.1	POPULATION CONCERNÉE	33
3.2	INSTRUMENTS DE RECUEIL DES INFORMATIONS	33
3.3	TAUX DE RETOUR AUX QUESTIONNAIRES ET ÉLÈVES « PERDUS »	34
3.4	ANALYSES ET TRAITEMENT DES DONNÉES	35
<b>4</b>	<b>MAINTIEN</b>	<b>37</b>
4.1	CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES MAINTENUS AU CYP1	37
4.2	RAISONS DU MAINTIEN	37
4.2.1	<i>Difficultés liées aux apprentissages scolaires</i>	37
4.2.2	<i>Facteurs associés aux raisons du maintien</i>	39
4.2.3	<i>Commentaires des enseignants à propos des raisons du maintien</i>	40
4.3	LIENS ENTRE RAISONS DU MAINTIEN ET CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES	42
4.3.1	<i>Raisons du maintien et genre</i>	42
4.3.2	<i>Raisons du maintien et âge</i>	43
4.3.3	<i>Raisons du maintien et langue maternelle</i>	43
<b>5</b>	<b>SOUTIEN</b>	<b>47</b>
5.1	CARACTÉRISTIQUES DU SOUTIEN	47
5.1.1	<i>Programme suivi pendant l'année de maintien</i>	47
5.1.2	<i>Objectifs visés pendant l'année de maintien</i>	48
5.1.3	<i>Mesures de soutien</i>	49
5.1.4	<i>Autres aides apportées pendant l'année de maintien</i>	58
5.1.5	<i>Soutien reçu l'année précédant le maintien</i>	60
5.1.6	<i>Appréciation de l'évolution de l'élève pendant l'année de maintien</i>	61
5.1.7	<i>Avantages et inconvénients du soutien dispensé</i>	63

5.2	LIENS ENTRE SOUTIEN ET DIFFÉRENTES VARIABLES.....	66
5.2.1	<i>Soutien et caractéristiques individuelles des élèves.....</i>	66
5.2.2	<i>Soutien et domaines de difficultés ou facteurs associés aux raisons du maintien.....</i>	66
5.2.3	<i>Soutien et programme suivi ou objectifs visés.....</i>	67
5.2.4	<i>Soutien et autres formes d'aide reçues pendant l'année de maintien.....</i>	68
5.2.5	<i>Soutien pendant l'année de maintien et soutien reçu l'année précédente.....</i>	68
5.2.6	<i>Liens entre évolution de l'élève et soutien.....</i>	69
<b>6</b>	<b>RÉSULTATS SCOLAIRES.....</b>	<b>73</b>
6.1	SCORES AUX ECR ET RÉSULTATS ANNUELS.....	74
6.1.1	<i>Description des scores aux ECR 2011 et 2012 et comparaison avec les scores des autres élèves de la volée.....</i>	74
6.1.2	<i>Description des résultats annuels 2010-2011 et 2011-2012 et comparaison avec les résultats des élèves non redoublants de la volée.....</i>	75
6.2	LIENS ENTRE RÉSULTATS SCOLAIRES DE L'ANNÉE PRÉCÉDENTE ET SOUTIEN REÇU.....	76
6.2.1	<i>Liens entre obtention du soutien et score aux ECR 2011 et/ou appréciations 2010-2011.....</i>	76
6.2.2	<i>Liens entre nombre de mesures de soutien reçues et score aux ECR 2011 et/ou appréciations 2010-2011.....</i>	78
6.2.3	<i>Liens entre type de soutien reçu et score aux ECR 2011 et/ou appréciations 2010-2011.....</i>	79
6.2.4	<i>Liens entre intensité du soutien reçu et score aux ECR 2011 et/ou appréciations 2010-2011.....</i>	79
6.3	PROGRESSION DES RÉSULTATS SCOLAIRES.....	80
6.3.1	<i>Evolution entre les deux ECR.....</i>	80
6.3.2	<i>Différences dans l'évolution entre les deux ECR, en termes de résultats par compétences.....</i>	81
6.3.3	<i>Evolution entre les résultats annuels 2010-2011 et 2011-2012, en français, mathématiques, et connaissance de l'environnement.....</i>	82
6.4	LIEN ENTRE PROGRESSION DES RÉSULTATS SCOLAIRES ET SOUTIEN.....	83
6.4.1	<i>Liens entre évolution des résultats scolaires et soutien reçu.....</i>	83
6.4.2	<i>Liens entre évolution des résultats scolaires et type de soutien reçu.....</i>	84
6.4.3	<i>Liens entre évolution des résultats scolaires et intensité du soutien reçu.....</i>	85
6.4.4	<i>Liens entre évolution des résultats scolaires et forme du soutien reçu.....</i>	85
6.4.5	<i>Déterminants du score aux ECR 2011-2012.....</i>	86
<b>7</b>	<b>PROMOTION.....</b>	<b>91</b>
7.1	DEVENIR DES ÉLÈVES L'ANNÉE SUIVANT LE REDOUBLEMENT.....	91
7.2	DEVENIR DES ÉLÈVES EN FONCTION DE DIFFÉRENTS CRITÈRES.....	91
7.2.1	<i>Devenir des élèves selon le nombre de difficultés.....</i>	91
7.2.2	<i>Devenir des élèves selon qu'ils ont reçu ou non du soutien.....</i>	92
7.2.3	<i>Devenir des élèves selon les progrès estimés par les enseignants.....</i>	93

<b>8</b>	<b>RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS</b>	<b>95</b>
8.1	DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES MAINTENUS AU PREMIER CYCLE PRIMAIRE.....	95
8.2	CRITÈRES DE DEMANDE DU SOUTIEN.....	95
8.3	CARACTÉRISTIQUES DU SOUTIEN DISPENSÉ .....	96
8.4	EFFETS DU SOUTIEN DISPENSÉ.....	96
<b>9</b>	<b>DISCUSSION</b> .....	<b>97</b>
9.1	DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES MAINTENUS AU PREMIER CYCLE PRIMAIRE.....	97
9.2	CRITÈRES DE DEMANDE DU SOUTIEN.....	98
9.3	CARACTÉRISTIQUES DU SOUTIEN DISPENSÉ .....	98
9.4	EFFETS DU SOUTIEN DISPENSÉ.....	99
	9.4.1 <i>Effet de sous-stimulation et dépendance à l'aide</i> .....	99
	9.4.2 <i>Effet d'étiquetage et d'exclusion</i> .....	99
<b>10</b>	<b>CONCLUSION ET PISTES À EXPLORER</b> .....	<b>101</b>
	<b>LISTE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES</b> .....	<b>105</b>
	<b>ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES</b> .....	<b>109</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>111</b>
	<b>ANNEXES</b> .....	<b>115</b>



## 1 INTRODUCTION

La problématique du soutien pédagogique destiné aux élèves en difficulté retient l'attention des responsables scolaires vaudois depuis longtemps. C'est encore davantage le cas depuis que des solutions pour faire diminuer le taux de redoublement sont explicitement recherchées. Les cycles au primaire, introduits lors de la réforme École vaudoise en mutation (EVM) en 1997, n'ont pas porté les fruits escomptés, et les redoublements évités en milieu de cycles ont été reportés à la fin des cycles. Le Canton de Vaud reste ainsi un des cantons qui utilisent le plus le redoublement comme mesure de remédiation pour les élèves en difficulté (taux avoisinant les 4% contre 2.4% en moyenne suisse ; Stocker, 2010) ; un élève sur quatre redouble au moins une fois durant sa scolarité obligatoire (Daepfen, 2007).

Or en tant que mesure pédagogique, l'efficacité du redoublement est remise en question depuis plusieurs décennies par de nombreux chercheurs. Ces derniers parlent d'efficacité médiocre et, à très court terme, associée à des effets personnels et sociaux négatifs (Crahay, 2003 ; Meuret, 2002 ; Troncin, 2005). Dans l'optique de faire diminuer le taux de redoublement, le soutien propose une alternative. Si le redoublement est décidé malgré tout, la loi scolaire de 1984 prévoit, quel que soit le cycle ou le degré concerné, que cette décision sera accompagnée de mesures de différenciation et de soutien (LS, art 29a). La présente étude s'intéresse plus particulièrement à cette situation.

Dans le Canton de Vaud, le soutien est peu documenté, que ce soit en termes de contenu, d'intensité, de public concerné, et surtout d'efficacité. En matière d'organisation du soutien, chaque contexte scolaire local est particulier. De plus, le soutien aux élèves peut prendre des formes variées : il peut être dispensé par un enseignant régulier ou par un enseignant spécialisé, en groupe ou de façon individuelle, dans la classe ou en dehors, etc. Ce travail propose d'appréhender cette diversité.

La présente recherche s'intéresse au soutien proposé par l'école vaudoise aux élèves qui, en raison de leurs difficultés, n'ont pas été promus au 2<sup>e</sup> cycle primaire (CYP2). Il s'agit donc d'élèves maintenus une troisième année dans le 1<sup>er</sup> cycle primaire (CYP1).

La visée principale de cette étude est d'observer l'évolution des performances de ces élèves et de mettre cette évolution en lien avec l'aide dont ils ont bénéficié ou non dans le cadre du soutien scolaire. Hormis par le biais des appréciations annuelles<sup>1</sup>, l'évolution des performances des élèves peut être analysée à l'aide des résultats obtenus à l'épreuve cantonale de référence (ECR) à laquelle sont soumis tous les élèves au terme du 1<sup>er</sup> cycle. Théoriquement, les élèves concernés par cette recherche ont passé à deux reprises l'ECR de fin de CYP1 : une première fois en 2010-2011, avant leur maintien et une deuxième fois en 2011-2012, au terme de l'année de maintien. Le fait de disposer de résultats obtenus lors de deux évaluations externes a motivé le choix de cette population.

La première partie de ce rapport expose la problématique du soutien, une revue de littérature sur différents dispositifs d'aide en lecture, les objectifs et questions de recherche. La partie méthodologique présente la population concernée, ainsi que les instruments de recueil et les outils statistiques utilisés. Les résultats abordent plusieurs thématiques : le maintien des élèves, le soutien qu'ils ont reçu ou non, l'évolution des résultats scolaires et la promotion au degré suivant. Chaque partie se termine par une synthèse présentée dans un cadre grisé. Le rapport se termine par une synthèse des

---

<sup>1</sup> Au CYP1, il s'agit de bilans certificatifs de fin de cycle.

principaux résultats, une discussion des éléments mis en évidence par l'étude et une série de pistes à explorer.



## **2 PROBLÉMATIQUE ET REVUE DE LITTÉRATURE**

### **2.1 PROBLÉMATIQUE DU SOUTIEN PÉDAGOGIQUE**

#### **2.1.1 DÉFINITION**

Dans la littérature, les termes « soutien », « soutien scolaire » ou encore « soutien pédagogique », sont utilisés pour évoquer des dispositifs d'aide proposés par l'école aux élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages. S'ils peuvent évoquer diverses formes d'aide, tous ont une visée commune, celle de lutter contre l'échec scolaire par des moyens pédagogiques.

Les quelques citations suivantes indiquent qui dispense cette forme d'aide, à quels élèves elle est destinée, sous quelles formes elle peut être proposée et dans quel but. Ainsi, Perrenoud (1991a, p. 1) dit du soutien pédagogique qu'il « est la forme la plus connue de la lutte contre l'échec scolaire [...] ; il fait appel à des intervenants distincts du maître de classe, qui agissent souvent en prenant à part les élèves en difficulté. » Dans le guide d'accompagnement à la scolarité du Ministère français de l'éducation nationale (MEN), on lit que « le soutien scolaire est dispensé dans le cadre et dans le temps scolaire, par des enseignants, à des élèves qui, provisoirement ou sur une plus longue durée, ont besoin d'une aide personnelle ; le soutien peut prendre la forme de l'aide individualisée, de la remédiation, du tutorat, voire prendre place dans le cadre des études au collège » (Ministère de l'Éducation, 2011, fiches pratiques, p. 20). Dans le Canton du Valais, Vianin (2001, p. 12) se base sur un document officiel pour définir le soutien pédagogique comme « une aide aux élèves en difficulté qui fréquentent l'école ordinaire. » Et dans le Canton de Vaud, Antonietti cité par Calpini (1986, p. 1) le définit de la manière suivante : « Le soutien pédagogique permet à l'élève de combler les lacunes dans les notions de base qu'il ne domine pas encore, il favorise sa maturation en remontant aux sources de ses difficultés d'acquisition. Il est dispensé par des maîtres désignés par le DIPC (Département de l'instruction publique et des cultes, dans le Canton de Vaud)<sup>2</sup> et se pratique sur temps d'école et dans l'école. »

#### **2.1.2 FORMES DU SOUTIEN PÉDAGOGIQUE**

Comme on le voit ci-dessus, le soutien pédagogique est une mesure non structurelle, dans le sens qu'il se différencie de l'aide spécifique proposée dans les classes dites « spéciales » (dans le Canton de Vaud, par exemple, il s'agit des classes de développement, des classes à effectif réduit ou des classes d'enseignement spécialisé) où les élèves sont regroupés en fonction de leurs besoins. Il concerne des élèves qui rencontrent des difficultés dans la scolarité ordinaire et se déroule durant le temps scolaire.

Le soutien pédagogique est dispensé par un enseignant qui n'est pas le titulaire de la classe. Selon l'organisation scolaire en vigueur et le type de difficultés identifiées, il peut s'agir d'un enseignant ordinaire (comme les maître-sse-s d'appui dans le Canton de Vaud ou les maîtres généralistes non titulaires (GNT) qui assurent les appuis dans le Canton de Genève), ou d'un enseignant spécialisé (comme les enseignants de soutien pédagogique spécialisé dans le Canton de Vaud, les maîtres E, c'est-à-dire les maîtres spécialisés en psychopédagogie dans les RASED<sup>3</sup> en France, ou les orthopédagogues au Québec). Le

---

<sup>2</sup> Le DIPC est devenu depuis le DFJC (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture).

<sup>3</sup> RASED : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

soutien pédagogique est ainsi une mesure qui dépend de l'enseignement ordinaire ou de l'enseignement spécialisé, en fonction de son organisation, de son fonctionnement, ou de son mode de financement.

Le soutien pédagogique est pratiqué selon différents modes de prise en charge, allant de l'aide personnalisée et individuelle pour un élève à une aide plus collective pour un groupe d'élèves. Traditionnellement, l'élève ou les élèves suivis sont sortis de la classe pour les moments de soutien. Depuis quelques années, afin d'éviter les effets négatifs (stigmatisation, éloignement de la classe) liés à cette exclusion ponctuelle de la classe, le soutien tend à prendre une forme plus intégrée, en proposant des interventions en classe, dans le contexte et au moment où s'effectuent les apprentissages. Les prises en charge peuvent aussi varier dans leur durée – un trimestre *versus* toute l'année scolaire – dans leur intensité – moins d'une heure *versus* plusieurs heures par semaine – ou dans leur fréquence – une fois par semaine *versus* quotidiennement.

Dans les établissements scolaires, le soutien pédagogique se décline sous différentes modalités d'aide désignées par des dénominations très variées - appui, aide personnalisée, pédagogie compensatoire, renfort pédagogique, rattrapage, remédiation, tutorat, mentorat, etc.

### 2.1.3 LE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE DANS LE CANTON DE VAUD

Dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, l'école vaudoise propose des mesures d'aide aux élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages. Ainsi, en 1911 apparaissent les premières mesures d'aide pédagogique avec l'ouverture des classes de développement destinées à des enfants atteints « d'arriération mentale ». Depuis lors, les offres structurelles ne cessent de se multiplier à travers tout le canton – classes de plein air, classes à effectif réduit, classes de langage, classes d'intégration, institutions pour handicapés mentaux scolarisables, pour enfants psychotiques, etc. (Calpini, 1988).

Il faut attendre 1960 pour voir apparaître les premières mesures non structurelles introduites par la loi scolaire qui autorise la prise en charge d'élèves déficients par un maître itinérant, lorsque la commune de scolarisation ne possède pas de classe de développement (LS de 1960, art. 48). Dans la mouvance de l'éducation compensatoire apparue d'abord aux États-Unis en 1953, un groupe de travail est mandaté en 1976 par le DIPC afin « d'étudier les mesures que l'école devrait envisager, dès l'entrée en classe enfantine, pour atténuer et si possible compenser les handicaps qui peuvent perturber le développement des enfants qui se trouvent, avant et pendant la scolarité, dans des conditions défavorables. »<sup>4</sup>

Plus loin, Calpini (1981, p. 2) remarque qu'« une politique générale se dessine qui tend à intégrer à la scolarité les mesures d'aide afin de garder, dans les classes ordinaires, les enfants rencontrant des difficultés. » C'est ce qu'observe Gilliéron (1987, p. 4) lorsque la loi scolaire de 1984 « légalise cette mesure [l'appui] sans conditions et poursuit même le but de favoriser l'organisation des appuis pédagogiques par les autorités scolaires communales du canton ». Pour cette chercheuse, la mise en place de soutien pédagogique, désigné par le terme « appui », sous une forme non structurelle évite la marginalisation de l'élève dans une classe spéciale. Elle marque aussi une volonté politique cantonale, qui s'inscrit dans un courant d'idées plus large concernant l'encadrement à proposer aux élèves en difficulté dans l'enseignement ordinaire.

---

<sup>4</sup> Extrait du rapport « Pédagogie compensatoire », daté de janvier 1979, cité par Calpini (1981, p. 2) dans *Les coordonnateurs scolaires*.

On note toutefois que la définition des buts, des critères, et des modalités pour la mise en œuvre du soutien pédagogique reste assez floue. De plus, l'introduction de moments d'appui institutionnel (figurant à l'horaire et dispensés par le titulaire de la classe) en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années primaires ajoute de la confusion entre les différentes formes d'aide proposées par l'école et sur temps d'école, comme le relève Calpini (1986, p. 1) : « Dans la pratique, la distinction entre appui, rattrapage et soutien demeure difficile à établir. »

#### 2.1.4 LE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE DANS LES TEXTES LÉGAUX

Avec la réforme proposée par EVM (École vaudoise en mutation), les mesures de soutien, sous forme d'appui aux élèves en difficulté, sont une priorité consacrée par les textes légaux.

*« Les mesures d'appui individuelles ou collectives, sont destinées aux élèves éprouvant des difficultés momentanées à tirer profit d'une ou plusieurs disciplines figurant au programme. Elles s'intègrent à la vie de la classe et visent à y maintenir les élèves concernés. » (LS de 1984, art. 43).*

L'appui mentionné dans cet article de loi concerne des difficultés qualifiées de momentanées. Or, la frontière qui sépare les difficultés momentanées des difficultés persistantes n'est pas toujours facile à définir. De ce fait, le soutien proposé par l'école aux élèves en difficulté peut être du ressort de l'enseignement ordinaire, sous forme d'appui pédagogique le plus souvent, ou du ressort de l'enseignement spécialisé, lorsque les difficultés nécessitent un soutien plus important.

Dans la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) approuvée en septembre 2011 par le peuple vaudois, l'article 99 donne de l'appui pédagogique la description suivante :

*« 1. Lorsque l'enseignement dispensé en classe s'avère insuffisant pour assurer la progression d'un élève, un appui pédagogique est mis en œuvre.*

[ ... ]

*3. Il est destiné aux élèves pour lesquels une aide spécifique est nécessaire afin de leur permettre d'atteindre les objectifs du plan d'études. Il a notamment pour buts de prévenir le redoublement [ ... ].*

*4. Il peut être donné individuellement, en groupe ou dans des classes spécifiques. »*

Le dernier alinéa de l'article 99 n'exclut pas le recours à des mesures structurelles permettant de regrouper des élèves en difficulté dans des classes spécifiques. En revanche, la nouvelle loi opère une distinction entre les mesures de soutien financées par l'enseignement ordinaire et celles de l'enseignement spécialisé. Il est précisé à l'article 100 que si l'appui pédagogique s'avère insuffisant, l'élève peut bénéficier de mesures ordinaires ou renforcées d'enseignement spécialisé.

#### **Mesures de soutien pédagogique à disposition**

Du fait de la récente acceptation de la LEO et de sa mise en œuvre progressive dans les établissements, le système scolaire actuel se trouve dans une phase de transition où les mesures de soutien mises en application correspondent encore à l'ancienne législation. Concrètement, les mesures de soutien pédagogique dont dispose l'école pour un élève signalé par son enseignant comme ayant des difficultés peuvent se présenter sous les formes suivantes :

- un appui pédagogique dispensé par un enseignant d'appui, sur temps d'école, dans ou hors de la classe ;
- des cours intensifs de français (CIF) destinés aux élèves allophones, dispensés par un enseignant ordinaire sur temps d'école, le plus souvent hors de la classe ;
- un soutien pédagogique spécialisé ou un renfort pédagogique dispensé en principe par un enseignant spécialisé sur temps d'école, dans ou hors de la classe.

À ces mesures d'ordre pédagogique s'ajoutent des mesures pédagothérapeutiques assurées par un psychologue, un psychomotricien ou un logopédiste scolaire (PPLS) sur temps ou hors temps scolaire et généralement hors de la classe.

Signalons encore des formes particulières de soutien liées à la politique développée par certains établissements scolaires. En effet, les établissements qui ont renoncé à ouvrir une classe à effectif réduit (ER) ou une classe de développement (classe D) l'ont souvent remplacée par des mesures de soutien non structurelles – par exemple sous la forme de soutien pédagogique dispensé par le maître de classe D devenu itinérant (la mesure s'appelant dès lors MCDI) – ou par une prise en charge ponctuelle dans un lieu « Ressources » (Pulzer, 2008).

### **Mesures de soutien pédagogique complémentaires**

Afin d'offrir un soutien ciblé, certains établissements ont élaboré un projet en lien avec les besoins spécifiques de leur population scolaire. Lorsque le financement d'un tel projet dépasse le cadre de son enveloppe pédagogique, l'établissement peut adresser une demande de ressources complémentaires à la Direction pédagogique (DP) de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). Ce projet hors enveloppe doit être avalisé par la DP, et devient alors un projet de pédagogie compensatoire à valeur intégrative (PCI) financé, intégralement ou partiellement, par la DGEO. Pour l'année 2010-2011, environ 90 projets ont été acceptés par la DP. Dans le tableau 1 qui présente les divers types de projets PCI ainsi que les problématiques concernées, on peut relever que de nombreux projets destinés aux élèves du CYP1 sont axés sur le français, et, bon nombre d'autres, plus spécifiquement sur la lecture.

Par ailleurs, depuis l'année scolaire 2008-2009, le DFJC accorde également une allocation complémentaire à 25 établissements scolaires de population de niveau socio-économique bas. Le but de ce complément de ressources financières est de favoriser l'égalité des chances et l'équité entre les établissements cantonaux par le développement de projets répondant aux besoins spécifiques d'une population défavorisée. Dans la suite de cette recherche, ces projets sont désignés par l'expression « projets-équité ». Gilliéron Giroud et Ntamakiro (2012) qui ont étudié les différents projets-équité mis en œuvre grâce à cette allocation complémentaire relèvent la prépondérance des projets de soutien aux apprentissages, dont 38 sont consacrés plus particulièrement à de l'appui pédagogique. Ils remarquent que : « Pour de nombreux enseignants et directeurs d'établissement, le niveau de connaissances et de compétences en français oral ou écrit des élèves d'origine sociale modeste constitue le principal problème à résoudre pour assurer davantage d'équité à l'école. Aussi, la majorité des projets de soutien aux apprentissages visent-ils la maîtrise du français oral ou écrit. » (*Ibid.*, 2012, p. 41)

Tableau 1 : Projets de pédagogie compensatoire à valeur intégrative (PCI), hors enveloppe, pour l'année 2010-2011<sup>5</sup>

Nombre de projets	Type de projets	Problématiques concernées
21	Appui au primaire	Ces projets ne portent pas spécifiquement sur la lecture, mais principalement sur les différents domaines du français, ainsi que sur les mathématiques. Pour certains établissements, il s'agit également de mettre en place une nouvelle organisation de la pédagogie compensatoire offrant une aide globale à l'élève, et dans laquelle enseignants d'appui DGEO et SESAF forment une équipe.
19	Appui au secondaire	Plusieurs problématiques sont concernées : stratégies de travail, tutorat, coaching, soutien dans les disciplines principales (français-mathématiques-allemand), intégration des élèves de classes D dans des classes régulières.
17	Sociopédagogique	Ces projets, au secondaire pour la plupart, sont destinés aux élèves qui ont des problèmes de comportement. Dans la majorité des cas, ils proposent des permanences pour accueillir les élèves qui perturbent la classe.
17	Lecture - écriture	Ces projets sont principalement destinés aux élèves du CYP1 pour la lecture, mais également à ceux du CYP2 pour l'expression écrite. Ce soutien vise à donner le goût de la lecture au moyen d'activités diverses. Par extension, l'expression orale et écrite est aussi travaillée.
6	Divers	Il s'agit par exemple de projets destinés à des élèves allophones, de projets de sensibilisation à l'allemand, etc.
4	TIC	Ce sont des projets autour de l'informatique pédagogique et des multimédias qui visent l'intégration des élèves en difficulté par l'utilisation des nouvelles technologies de l'information.
3	Communication - citoyenneté	Il s'agit de projets destinés aux classes du CIN et des cycles primaires pour travailler la communication, le respect et la gestion de conflit.

### 2.1.5 QUELQUES INDICATEURS

Dans le Canton de Vaud, les spécialistes estiment, qu'en moyenne, un à deux élèves par classe sont atteints de dyslexie et/ou de dysorthographe, soit 5 à 10% de la population scolaire. Plus de 3% des élèves scolarisés dans l'école publique vaudoise sont suivis en logopédie avec une reconnaissance de l'Assurance-invalidité (DFJC, 2008).

En 2011, 2085 élèves âgés de 5 à 15 ans fréquentent une école, un centre pédagogique, ou une fondation du Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF). Parmi eux, 465, soit 22% sont intégrés partiellement dans l'enseignement régulier.

Le tableau 2 présente le nombre de périodes hebdomadaires des mesures de soutien financées par la DGEO, pour les années scolaires 2006-2007 et 2010-2011, selon des informations et définitions fournies par la DP.

<sup>5</sup> Les informations contenues dans ce tableau, ainsi que dans le tableau 2, ont été fournies par la Direction pédagogique.

Tableau 2 : Nombre de périodes financées par la DGEO pour les mesures de soutien au primaire et au secondaire, en 2006-2007 et en 2010-2011

Nombre de périodes hebdomadaires	Appui hors enveloppe	CIF*/Accueil	Projets hors enveloppe
2006-2007	193	3033	912
2010-2011	356	3859	1758

\* cours intensifs de français

Les appuis hors enveloppe pédagogique<sup>6</sup>, individualisés ou collectifs, sont accordés par la DP en complément des appuis compris dans l'enveloppe des établissements. Ils se déroulent en classe ou hors de la classe. Ils concernent des élèves éprouvant des difficultés momentanées : il peut s'agir de rattrapage pour élèves provenant de l'étranger ou d'un autre canton, d'appuis pour élèves convalescents, d'appuis pour élèves à haut potentiel intellectuel (HPI) en difficulté, ou d'appuis pour élèves rencontrant des difficultés importantes d'apprentissage et/ou d'adaptation sociale. Ces mesures concernent des situations peu courantes, et sont sollicitées par les établissements – pas tous chaque année – de manière ponctuelle, d'où le faible nombre de périodes qui y sont affectées ; le nombre de ces dernières a néanmoins doublé ces quatre dernières années.

Les classes ou groupes d'accueil concernent des élèves allophones primo-arrivants des degrés secondaires principalement. Au primaire, ces élèves bénéficient plutôt de cours intensifs de français, à raison de 2 à 6 périodes hebdomadaires. Le nombre de périodes attribuées à ces deux mesures est élevé, d'une part parce que la population allophone est nombreuse et, d'autre part, parce que les élèves de classe d'accueil en bénéficient à temps plein. Le nombre de périodes associées à ces mesures fluctue en fonction de l'arrivée de populations migrantes dans le canton.

Les projets hors enveloppe concernent les projets de pédagogie compensatoire à valeur intégrative (PCI) conçus par les établissements en fonction des besoins. Ils concernent 87 projets, décrits dans la section précédente. Le nombre de périodes consacrées à ces mesures augmente plus fortement que le nombre de projets, ce qui signifie qu'il y a moins de petits projets, au profit de projets plus conséquents.

## 2.2 REVUE DE LITTÉRATURE

Au CYP1, comme on vient de le voir, que ce soit à travers les projets de pédagogie compensatoire à valeur intégrative ou à travers les projets-équité, le soutien pédagogique complémentaire financé par la DGEO est fréquemment destiné aux élèves qui rencontrent des difficultés en français, et plus particulièrement en lecture. On peut bien penser que l'appui pédagogique dispensé au CYP1 est lui aussi principalement axé sur l'apprentissage de la lecture-écriture. Ceci n'a rien de surprenant, sachant que l'apprentissage de la lecture est le plus important des apprentissages réalisés dans les premières années de la scolarité, puisque de lui dépendra tous les autres et, ainsi, la réussite ou non du parcours scolaire de l'élève.

Le soutien à apporter aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage en lecture au premier cycle primaire apparaît de ce fait comme primordial et, de manière encore plus importante, lorsque l'élève doit effectuer une année supplémentaire dans le cycle pour

<sup>6</sup> La notion d'«enveloppe pédagogique» se réfère au ratio entre besoins et moyens d'encadrement pédagogique ; elle recouvre donc aussi la notion plus connue d'«enveloppe budgétaire».

atteindre les objectifs fondamentaux. Il nous paraît dès lors intéressant de poser quelques références théoriques à propos de l'apprentissage de la lecture et de voir comment les dispositifs, mis sur pied dans d'autres pays, apportent un soutien aux élèves qui ont des difficultés dans ce domaine. La revue de littérature sera donc centrée sur la lecture. En effet, la réussite en mathématiques ou dans les autres branches n'étant pas – contrairement à la lecture – une condition nécessaire à la promotion en fin de CYP1, nous avons choisi de ne pas l'aborder ici. D'autre part, étant donné la multitude de références sur le domaine spécifié, nous limiterons la revue de littérature aux articles francophones.

### **2.2.1 IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE**

#### ***Les processus d'acquisition de la lecture***

Afin d'espérer apporter des solutions aux difficultés de lecture, il importe de les comprendre et, pour cela, il est nécessaire de connaître les processus qui sous-tendent l'apprentissage normal de la lecture.

Les linguistes s'accordent à dire que l'acquisition de la lecture comporte deux composantes, à savoir l'identification des mots écrits et la compréhension du sens du texte. Pour être un bon lecteur, il est nécessaire de maîtriser ces deux procédures et de pouvoir passer de l'une à l'autre selon le matériel linguistique à traiter. L'identification des mots écrits suppose, d'une part, la capacité à décoder ces mots (pour cela, il faut avoir compris le principe alphabétique, pouvoir identifier les graphèmes et les phonèmes, et apprendre les correspondances entre ces unités orthographiques et phonologiques) et, d'autre part, la capacité de mémorisation des mots déjà rencontrés, qui permettra au lecteur de décoder rapidement les mots irréguliers et ainsi d'automatiser sa lecture et de la rendre plus fluide (Content, 1996).

Le modèle de Frith (1985) distingue trois stades consécutifs de développement dans l'installation de la capacité des lecteurs à reconnaître les mots écrits. Dans le stade initial, dit stade logographique et que l'on peut qualifier de prélecture, l'enfant reconnaît les logos et un nombre réduit de mots, comme son prénom. Il perçoit les mots comme des images. Plus tard, en début d'apprentissage, l'enfant maîtrisant l'alphabet découvre qu'il peut faire correspondre phonèmes et graphèmes. Il peut ainsi réaliser des segmentations et des assemblages qui lui permettent de lire des mots nouveaux. Il entre alors dans le décodage du texte, c'est le stade alphabétique. La confrontation régulière aux mots écrits va le conduire à reconnaître de plus en plus de mots, de manière automatique, et à se construire un lexique qu'il aura en mémoire et auquel il pourra avoir accès rapidement. À ce stade, dit orthographique, il parvient à lire des mots irréguliers de manière efficace, ce qui fait de lui un lecteur expert. Les modèles développementaux à stades, comme celui de Frith, n'intègrent pas le fait que des connaissances de base implicites et préalables à l'apprentissage peuvent exister et ne font donc pas état de leur évolution au cours de celui-ci. Malgré cela, ils restent des modèles de référence de la description de l'apprentissage de la lecture, notamment parce qu'ils soulignent le rôle fondamental des connaissances des règles de correspondances graphophonologiques en début d'apprentissage (Demont & Gombert, 2004).

Des deux composantes évoquées plus haut (identification des mots écrits et compréhension du sens du texte) découlent trois modèles de la lecture correspondant à des courants théoriques différents. Le premier modèle, appelé modèle descendant, décrit la lecture comme prenant appui en premier lieu sur le processus de compréhension en s'aidant du raisonnement, de l'anticipation sémantique ou encore de l'utilisation du contexte. Le lecteur partirait d'une hypothèse qu'il vérifierait puis confirmerait. Dans ce

cas, seuls deux constituants de l'acte de lire seraient importants, à savoir la reconnaissance immédiate des mots et l'anticipation des formes écrites (Foucambert, 1994). Le second modèle, dit modèle ascendant, au contraire, part des mécanismes primaires, c'est-à-dire la perception visuelle et l'assemblage des lettres pour, ensuite, aller vers les processus cognitifs supérieurs comme la production de sens. Pour les chercheurs en didactique défendant cette théorie, les activités à privilégier dans l'apprentissage de la lecture sont l'identification des lettres, des graphèmes et des phonèmes et l'acquisition d'un lexique mental (Morais & Robillard, 1998). Enfin, certains chercheurs privilégient un modèle interactif qui combine simultanément recherche de sens et recherche de code et se traduit par des allers et retours entre « les conduites grapho-phoniques de décodage et les hypothèses de sens » (Chauveau, 2002).

### ***Le diagnostic du lecteur en difficulté***

La plupart des recherches consacrées aux difficultés d'acquisition de la lecture orientent leurs hypothèses sur un déficit organique de l'enfant (atteinte cérébrale, hérédité, retard de maturation), un déficit cognitif (ou déficit instrumental), socio-affectif, ou encore sociofamilial (handicap socioculturel) (Fijalkow, 1996). Certaines thèses, cependant, attribuent à l'école l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture, en mettant en cause certaines méthodes de lecture, certaines méthodes pédagogiques mises en œuvre dans la classe, certains comportements pédagogiques des maîtres pendant les activités de lecture, ou encore certaines caractéristiques professionnelles ou personnelles de ces derniers. Les recherches sont nombreuses, les positions diverses, parfois totalement opposées. Il ne nous semble pas utile de discuter ici des différentes théories entourant les causes originelles des dysfonctionnements des mauvais lecteurs, nous préférons nous centrer sur la description de ces derniers.

Il n'est pas aisé de présenter le profil type du lecteur en difficulté, même si certains chercheurs admettent quelques points communs généraux, comme le manque de conscience des fonctions de l'écrit, le manque de flexibilité quant à l'utilisation des stratégies de lecture, et l'incapacité à les activer par soi-même et de façon simultanée, la pauvreté des échanges autour de l'écrit dans l'environnement familial (Morais & Robillard, 1998 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 1999 ; Van Grunderbeeck, 1994). Certaines caractéristiques individuelles ont également une influence ; ainsi les garçons, les enfants les plus jeunes de la volée, ou ceux issus de fratrie nombreuse semblent davantage à risque par rapport à l'apprentissage de la lecture (Baudelot, 1991, in Duru-Bellat & Van Zanten, 1999 ; Duthoit, 1989, in Duru-Bellat & Van Zanten, 1999).

Pour repérer et analyser plus spécifiquement les éventuelles difficultés de l'élève, Van Grunderbeeck (2003), professeure en didactique au Canada, propose de l'observer lors d'une lecture à haute voix et lors de la réalisation d'une tâche à partir de consignes lues. La réussite de ces deux activités ou la production d'erreurs qui en résulte donnera des indications à l'enseignant sur les connaissances de l'élève et la manière dont il les active, ainsi que sur le type de stratégies utilisées pour la reconnaissance des mots et leur niveau de maîtrise.

Le même auteur (Van Grunderbeeck, 1994) a repéré six profils d'élèves en difficulté de lecture, selon leur fonctionnement global, leurs connaissances et leurs capacités à les utiliser. Ces six profils sont les suivants :

- Le lecteur centré exclusivement sur le code utilise seulement le déchiffrement qui mobilise toute son attention. Comme il ne se réfère pas au sens, il n'est pas capable de corriger ses erreurs et reconnaît peu de mots de manière automatique.



- Le lecteur centré exclusivement sur le sens, à l'inverse, est un « devineur ». Il s'appuie sur tous les éléments contextuels (images, mise en situation), ses connaissances du réel et certains mots qu'il sait reconnaître globalement. Ce qu'il lit a du sens, mais ne correspond pas nécessairement à ce qui est écrit.
- Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale essaie de repérer dans le texte les mots qu'il reconnaît de façon immédiate, ce qui peut l'amener à omettre certains mots. Il ne fait pas appel au sens.
- Le lecteur centré en priorité sur le code utilise une stratégie de déchiffrage pour découvrir le début du mot puis une stratégie de devinette pour la fin du même mot, ce qui peut donner des mots dont la première syllabe est correcte, mais la suite transformée. Comme il ne tient pas compte du sens, il ne corrige pas, seul, ses erreurs.
- Le lecteur centré, soit sur le code, soit sur le sens est capable d'employer les deux stratégies, mais pas simultanément de telle sorte que les erreurs d'identification qu'il commet sont de deux natures (erreur de sens ou erreur de déchiffrage).
- Le lecteur combinant le code avec une partie du contexte, sans faire de vérification, se contente du contexte entourant le mot plutôt que du contexte de l'ensemble du texte. Comme il omet de faire des vérifications, il ne corrige pas ses erreurs.

Chaque profil met en avant les forces et les faiblesses du lecteur. La remédiation devrait consister à mettre à profit les premières, tout en comblant les secondes.

### ***L'intervention auprès du lecteur en difficulté***

D'après Estienne (1980), il existe quatre grands courants dans l'intervention de rééducation auprès des élèves qui ont des difficultés à apprendre à lire. Le premier se concentre sur le symptôme ; il consiste à aider l'élève à distinguer les sons ou les lettres proches, à respecter l'ordre des lettres dans un mot, et à retrouver la sonorisation des graphèmes. Le second est axé sur le langage, c'est-à-dire qu'on évitera à l'élève de recourir au déchiffrage, puisque là est son point faible, et qu'on l'orientera sur la vision globale du mot et de la phrase. Les troisième et quatrième courants sont orientés, plus ou moins fortement, vers la psychothérapie et ont comme objectif de diminuer le malaise affectif qui se cache derrière la dyslexie et qui pousse l'enfant à refuser la communication. Ce dernier type de rééducation se fait en dehors de l'école.

Pour Van Grunderbeeck (1994), les difficultés d'apprentissage en lecture apparaissent très vite, en début de scolarité. À ce moment, il est relativement aisé pour l'enseignant de repérer les problèmes de déchiffrage (qui se traduiront par des confusions de lettres, des inversions, etc.), mais moins évident de remarquer une déficience dans la compréhension du texte. Il faut donc veiller à observer les progrès dans les deux composantes de la lecture. D'autre part, il convient de ne pas négliger une petite difficulté, car non traitée à temps, celle-ci peut devenir handicapante. De manière générale, Van Grunderbeeck (2003) insiste sur le fait que les lecteurs en difficulté sont très dépendants de leur enseignant et qu'ils nécessitent une aide individualisée. L'élève est passif et, même s'il possède des connaissances et des stratégies, il n'est pas capable de les activer par lui-même. Le rôle de l'enseignant est donc de l'accompagner au plus près, de l'aider à développer ses habiletés métacognitives, et à y recourir.

En cas de difficultés liées à la reconnaissance des mots, la remédiation doit porter sur l'entraînement au décodage et sur le développement des procédures d'identification des

mots pour que celle-là devienne automatique. Certains auteurs insistent sur la nécessité d'entraîner des procédures en amont (Gombert, 2003). Ainsi, le principe alphabétique, préalable indispensable à l'étude du code alphabétique, devrait être compris au cycle initial déjà. De même, une partie difficile mais essentielle de l'apprentissage de la lecture étant l'identification des phonèmes, un travail sur la phonologie dès le cycle initial est recommandé.

Un autre conseil est d'associer la pratique de l'écriture à l'apprentissage de la lecture. En effet, écrire permet « d'automatiser les connaissances des correspondances phonographémiques, contribuant ainsi à la maîtrise du code et du décodage phonologique en lecture » (Gombert, 2003). De manière générale, il est important de confronter l'apprenti lecteur le plus souvent possible à l'acte de lecture. La répétition de la lecture entraîne son automatisation de telle sorte que l'attention de l'élève n'est plus entièrement focalisée sur le déchiffrement (traitement du code alphabétique), mais peut se concentrer sur le sens du texte. Plus rapide et précis est le décodage des mots, plus grande est la compréhension (Lecocq & al., 1996).

En France, dans le cadre de son plan de prévention de l'illettrisme, le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a adressé aux enseignants du cours préparatoire (CP : équivalent de la 3<sup>e</sup> année dans le système HarmoS) une brochure intitulée « Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir » (2003) dans laquelle un groupe d'experts, constitué de spécialistes et de praticiens de l'apprentissage de la lecture, identifie les obstacles à l'acquisition des compétences visées et propose des pistes de travail. Par exemple, concernant une compétence liée au sens comme « comprendre un récit lu par le maître », si l'élève ne parvient pas à distinguer les différents personnages, on pourra lui faire établir une fiche d'identité pour chacun, les lui faire ranger par ordre d'apparition dans l'histoire ou encore lui faire retrouver des informations à l'aide de questions comme « qui a fait... ? », « qui a dit... ? », etc. Concernant une compétence liée au déchiffrement, comme reconnaître les mots familiers, si l'élève confond des mots proches, l'enseignant pourra insister sur la discrimination visuelle à travers différents exercices (entourer dans une liste des mots identiques au modèle, entourer un mot court dans un mot long, etc.) et aider l'élève à développer des techniques de comparaison de mots. Ce document constitue une aide apportée aux enseignants pour le repérage des difficultés en lecture et la réponse pédagogique appropriée à donner.

### **2.2.2 EXEMPLES DE DISPOSITIFS D'AIDE À LA LECTURE AU PRIMAIRE**

Il existe une multitude de dispositifs visant à soutenir les élèves dans leur scolarité. Pour être cohérents avec notre recherche dont le public est constitué d'élèves du CYP1, nous avons choisi de décrire des dispositifs centrés sur les élèves du primaire, et plus spécifiquement sur l'apprentissage de la lecture au sein de l'école. Peu de dispositifs font l'objet d'une évaluation, il nous semble pourtant essentiel que ce soit le cas. Nous présentons donc des dispositifs dont les initiateurs eux-mêmes ou des chercheurs ont essayé d'évaluer l'efficacité. Enfin, pour restreindre encore notre cadre, nous avons privilégié les dispositifs mis en place dans des pays francophones. Le paragraphe intitulé « les autres types de dispositifs » (voir p. 22) donne quelques exemples de dispositifs qui sortent du cadre que nous nous sommes fixé, dans le but d'illustrer la diversité qui existe en matière de dispositifs de soutien scolaire.

La lecture est l'enjeu principal du début de la scolarité, puisqu'elle est indispensable à la poursuite des apprentissages. Sans une maîtrise parfaite de la lecture, l'élève va

rapidement être confronté à des obstacles, difficiles à franchir, et se sentir handicapé. Si la situation dure, les écarts vont se creuser entre lui et les autres élèves, jusqu'à devenir insurmontables, amenant à des risques de marginalisation puis de décrochage scolaire. Le maître, conscient des problèmes, doit cependant faire face à des exigences multiples et éloignées les unes des autres entre la nécessité de : « approfondir les compétences en lecture des élèves les plus avancés, aider les élèves faibles ou très faibles lecteurs à dépasser leurs difficultés, poursuivre et achever les apprentissages de base pour les non-lecteurs » (Ouzoulias, 2004, p. 25).

Au secondaire, on attend de l'élève qu'il puisse apprendre une leçon de manière autonome, lire, seul, des consignes et réaliser, seul également, un devoir. L'apprentissage de la lecture doit, pour cela, avoir été centré sur la compréhension dans les petites classes du primaire (Berard, 2004).

### **Les MACLÉ**

Les MACLÉ (c'est-à-dire les modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture) ont été développés par l'équipe du chercheur André Ouzoulias et mis en place en France pour la première fois en 1999. À l'origine, ils étaient destinés aux élèves du cours élémentaire 2<sup>e</sup> année (CE2 : l'équivalent de la 5<sup>e</sup> année dans le système HarmoS) qui présentaient des difficultés en lecture. Ils avaient pour but de parer à ces difficultés et d'armer ces élèves en vue de leur entrée au cycle 3 où la lecture devient alors indispensable à l'acquisition des connaissances (Ouzoulias, 2004). Le succès rencontré par les MACLÉ a conduit à l'extension de l'expérimentation sur des degrés plus en amont, depuis la maternelle.

L'idée principale est de travailler, au sein de l'école, de manière décloisonnée, afin de permettre aux faibles lecteurs d'intégrer des groupes à très petits effectifs (généralement entre 4 et 6 élèves). Ce décloisonnement s'étend sur une courte période, mais au minimum durant trois semaines consécutives, à raison d'une heure et demie à une demi-journée quotidiennement. Pour mettre en place ce dispositif, des ressources supplémentaires sont nécessaires, en particulier des ressources humaines. Il s'agit de s'assurer le concours de plusieurs personnes, en plus des maîtresses des classes participantes, qui permettront la création et le fonctionnement de plusieurs groupes de besoin. Ces personnes peuvent être, par exemple, une maîtresse de soutien, le directeur (la directrice), un étudiant en formation pédagogique, un enseignant retraité, ou un animateur culturel de la commune. Lorsque les ressources sont insuffisantes pour assurer l'ouverture du nombre de groupes de besoin jugé nécessaire, la priorité est accordée à la formation d'au moins un très petit groupe qui accueillera les plus faibles lecteurs.

La répartition des élèves dans les différents groupes de besoin se fait à partir d'un diagnostic de chaque élève, qui repose essentiellement sur l'observation continue de l'élève par l'enseignante régulière. Les épreuves cantonales de références (ECR) peuvent s'avérer utiles pour aider à bien cerner les besoins de l'élève. Une fois les groupes créés, il s'agit de concevoir un programme d'activités propre à chacun. Les activités sont centrées sur la compréhension de texte, sur l'appropriation du plurisystème orthographique et le traitement des groupes de mots et des phrases et, enfin, sur la production de textes.

En France, le premier MACLÉ a été organisé dans une école de la région parisienne et a fait l'objet d'une évaluation (Ouzoulias, 2004). Il concernait trois classes de CE2 (62 élèves) et s'est déroulé durant trois semaines. L'évaluation s'est basée sur la comparaison des résultats aux mêmes épreuves de français passées à deux moments différents, une fois avant la mise en place du dispositif et une fois après la fin du MACLÉ, soit à trois mois

d'intervalle. Ce procédé laisse envisager la possibilité d'un biais important puisqu'il est possible que les élèves améliorent leurs résultats la seconde fois, même sans dispositif particulier. La présence d'un groupe contrôle aurait permis d'évaluer la part de progression attribuable au développement « normal » des capacités en lecture d'un élève de CE2 qui suit une classe régulière. L'auteur argumente qu'aucune correction collective de l'épreuve n'a eu lieu – qui aurait pu avantager les élèves la seconde fois – et que les observations des enseignants corroborent les résultats statistiques. Les résultats comparatifs entre les deux épreuves montrent une forte progression du score global moyen des élèves qui passe de 52% à 72%. Cette progression touche particulièrement les élèves les plus faibles, ce qui a pour conséquence une baisse des écarts entre les plus faibles et les plus avancés. Les intervenants concluent que les difficultés des très faibles lecteurs et des non-lecteurs ne sont pas, comme ils le pensaient, « trop résistantes pour être surmontées rapidement à travers un tel dispositif ». De plus, ils ont pu observer une forte motivation chez les élèves et un changement au niveau du climat de la classe qui ont persisté après la fin du MACLÉ. Ils ont aussi remarqué un phénomène de « bond en avant » qui amène les élèves à « un moment où "ça bascule", où le "rendement sémantique" de leur lecture s'améliore brusquement et où s'enclenche alors une dynamique de progrès continu » (Ouzoulias, 2004, p. 42).

En résumé, les MACLÉ semblent convaincre les enseignants qui les ont testés (même si d'un point de vue général, nous regrettons le manque de rigueur de l'évaluation du dispositif). Ces derniers constatent, entre autres, un « déblocage » de l'apprentissage de la lecture chez les plus faibles. Le dispositif reste néanmoins difficile à organiser du fait de la charge supplémentaire en ressources humaines qu'il requiert.

### ***Les classes-lecture***

Créées en France à la fin des années huitante, par l'Association française pour la lecture (AFL), les classes-lecture ont pour objectif principal la formation d'équipes plurisectorielles et transdisciplinaires, à une politique autour de la lecture et de l'écrit. Il s'agit donc d'abord d'un lieu de formation, grande nature, pour adultes qui interviennent dans l'école ou dans son environnement (enseignants, éducateurs, parents, bibliothécaires, etc.). Depuis, les centres de classes-lecture se sont multipliés, s'inspirant plus ou moins du dispositif de départ, de telle sorte qu'aujourd'hui ils recouvrent des réalités très différentes. Les pratiques sont diverses, de même que leur mise en œuvre. Ainsi, le niveau des classes concernées varie du CP au CM2 (3<sup>e</sup> à 7<sup>e</sup> année selon le système HarmoS) et la durée d'action fluctue généralement entre 2 et 4 semaines. L'action est menée sous forme de stage dont l'objectif à court terme est « d'aider l'enfant à assimiler des moyens diversifiés de saisie et de traitement de l'information » et, à long terme, « d'ancrer l'écrit dans la vie quotidienne de l'élève » (Lété, 2002). L'hétérogénéité des dispositifs, regroupés sous le terme classes-lecture, rend difficile une évaluation globale. Pour cette raison, le travail mené par Bénichou & al. (1998) s'est focalisé sur un seul centre, en l'occurrence celui de Grenoble. Nous ne nous intéresserons pas aux résultats du dispositif sur la formation des maîtres, mais uniquement sur la performance des élèves (Lété, 2002). Ces derniers, âgés de 9 à 10 ans, ont effectué un stage de 15 jours qui les mettait, de façon intensive, en interaction avec l'écrit, à travers diverses activités comme la lecture et l'écriture d'articles de journaux, la présentation de livres par un adulte, les aides à la lecture et l'entraînement à la lecture assistée par ordinateur. L'évaluation consiste à comparer deux épreuves d'évaluation du traitement de l'écrit, menées à un mois d'intervalle environ, l'une avant le stage et l'autre après, auprès de la vingtaine d'élèves concernés par la mesure. Ces tests mesurent la connaissance des règles de transcription graphèmes-phonèmes, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe et, enfin, la compréhension en lecture. L'amélioration des performances a été comparée à celle d'un

groupe contrôle, dont les élèves ont été appariés avec ceux du groupe expérimental, en fonction de l'âge réel, du sexe et du quotient intellectuel verbal (calculé grâce à « l'échelle collective de niveau intellectuel »).

Les résultats de l'évaluation montrent une amélioration légère mais significative du niveau moyen des performances concernant l'enrichissement des connaissances lexicales pour le groupe expérimental (+5%,  $p < 0.01$ ) et de la compréhension de texte (+7%,  $p < 0.05$ ) ; le deuxième aspect étant considéré comme une conséquence du premier. Les autres épreuves (phonologie, grammaire et orthographe) ne montrent pas d'effet positif du stage. Certaines parties des épreuves, comme celle de la lecture silencieuse, ont même mis en avant une progression plus importante chez les élèves du groupe contrôle, ce qui amène les auteurs à penser que, durant la période du stage, ces élèves « ont développé des stratégies de compréhension leur permettant de dépasser les élèves ayant participé au stage ». En résumé, il ressort de cette évaluation que le stage n'a pas eu d'effet important sur les capacités cognitives de traitement de l'écrit des élèves qui y ont pris part. Néanmoins, les auteurs rappellent que l'objectif du stage est aussi un objectif à long terme, puisqu'il s'agit « d'ancrer l'écrit dans la vie quotidienne de l'élève, de son entourage et de son environnement social ». Pour obtenir une vision complète des effets du dispositif, il conviendrait donc d'évaluer également cet aspect-là.

### ***Le plan de prévention de l'illettrisme***

Ce plan a été décrété en 2002 par Luc Ferry, ministre français de l'Éducation nationale à cette période. À l'école primaire, le plan consiste en une évolution des méthodes d'enseignement de la lecture, une prévention des difficultés d'apprentissage et une utilisation de mesures spécifiques en cas de difficultés sévères. En outre, il prévoit la mise en place, à titre expérimental d'abord, de classes de cours préparatoire (CP : équivalent à la 3<sup>e</sup> année dans le système HarmoS) à effectifs réduits (environ 12 élèves) dans des écoles ayant un bassin de population défavorisée (Berard & al., 2004). Cette dernière proposition émane du Haut Conseil de l'évaluation en éducation qui s'appuie sur des résultats encourageants de cette mesure dans des recherches internationales, à condition que la réduction des effectifs soit importante et concerne le tout début de la scolarité.

Une première expérience a été menée et évaluée dès 2002 auprès de 125 classes sises dans des établissements drainant une population très défavorisée (MEN, 2005). Les enseignants interrogés par la Direction de l'évaluation et de la prospective considèrent avoir modifié leurs pratiques, dans le sens d'une augmentation des interactions avec les élèves et d'une meilleure prise en compte de leur diversité, ce que ne confirment pas les observations des pratiques de classe, menées par les chercheurs. Contrairement à ce que montrent les évaluations d'autres dispositifs, les progrès ne sont pas plus visibles chez les élèves les plus faibles, pas davantage d'ailleurs que chez les redoublants. On note toutefois un effet modeste mais positif sur le redoublement en fin d'année scolaire : il touche 5% des élèves fréquentant une classe de CP à effectif réduit, contre 6% des élèves des autres classes. Ces résultats peu motivants ne découragent pas le Ministère de l'éducation nationale qui décide non seulement de continuer l'expérimentation, mais même d'en étendre le dispositif à environ 3500 classes. Toutefois, le dispositif va être modifié de telle sorte que l'on distingue désormais trois types de classes de cours préparatoire : celles à effectif réduit, celles renforcées par un maître supplémentaire (1 pour 3 ou 4 classes), et celles qu'accompagne un assistant d'éducation (1 pour 3 classes). Ces ressources humaines supplémentaires ont pour objectif de prêter main forte aux maîtres dans le cadre de la classe.

Une nouvelle évaluation est entreprise par l'Inspection générale (Berard & al., 2004) ; elle porte désormais sur 92 classes. Le rapport décrit les orientations stratégiques des trois types de classes, leur mise en œuvre, leur pilotage, leur financement, etc., aspects que nous ne développerons pas ici. L'observation des pratiques de classe apporte des informations intéressantes sur les effets des différents aménagements. La présence d'un deuxième adulte dans la classe est à double tranchant. D'un côté, elle permet une augmentation de l'attention portée aux élèves, mais, d'un autre côté, elle peut entraîner une plus grande passivité des élèves qui se reposent sur cette présence et cette plus grande disponibilité des adultes. À ce propos, les auteurs mettent en avant l'utilisation insuffisante, par le maître de classe, de l'aide qui lui est proposée : souvent, ce dernier continue à faire ses préparations seul et cantonne l'assistant d'éducation à un rôle de surveillant ou de répétiteur. Certes, il est ainsi déchargé d'une partie des élèves, peut mieux se consacrer aux autres et se focaliser sur les apprentissages fondamentaux, mais il ne tire pas pleinement parti du soutien qui lui est offert. D'autre part, si l'organisation de la classe est passablement modifiée, sa gestion pédagogique ne l'est pas de manière significative. Ainsi, le travail en classe reste frontal et l'enseignement insuffisamment différencié. Des pratiques faiblement différenciées sont observées (exercices plus courts ou plus simples), mais « la prise en compte par le maître des difficultés des élèves dans l'organisation des apprentissages et dans la préparation des séquences reste une exception » (Berard & al., 2004, p. 28). Les auteurs regrettent que les réalités individuelles soient si mal prises en charge et aboutissent parfois à un abandon pur et simple de tout objectif d'apprentissage pour l'élève. Il s'agissait pourtant là d'une des visées principales du dispositif. Enfin, la recherche met en évidence un effet « maître » important où les bons résultats obtenus par tel enseignant s'observent également lorsque ce dernier enseigne dans une classe ordinaire et inversement ; elle déplore aussi les faiblesses pédagogiques de certains enseignants débutants. En ce qui concerne les effets sur les apprentissages des élèves, ils n'ont pas encore été évalués, mais le rapport mentionne toutefois l'absence de corrélation évidente entre les différents dispositifs et les résultats des élèves. Les auteurs concluent leur rapport sur la constatation que « la réflexion pédagogique et didactique n'est pas suffisamment maîtrisée » et recommandent de diriger les efforts sur la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que sur le contrôle de la mise en œuvre par ces derniers d'une politique de différenciation pédagogique.

En 2011, Bressoux et Lima reprennent les données de cette expérimentation de réduction de la taille des classes et montrent qu'il existe un biais de sélection des enseignants qui affecte les résultats. En effet, il s'avère que les enseignants ont, en moyenne, 8 ans d'ancienneté dans les classes à effectif réduit, contre 14 ans dans les classes témoins. Or les enseignants les plus expérimentés sont, en moyenne, plus efficaces et plus égalisateurs (c'est-à-dire particulièrement efficaces pour les élèves les plus faibles). Ce biais conduit, par conséquent, à sous-estimer les effets de la réduction de la taille des classes. En le neutralisant, il apparaît qu'un élève de moins par classe permet un gain d'acquisitions de 2% d'écart type. Suchaut (2013), en rappelant les principaux enseignements de la recherche en éducation concernant la problématique des dispositifs « plus de maîtres que de classe », confirme ces résultats. Il insiste sur les conditions de mise en place à respecter pour en maximiser l'efficacité.

### **La pédagogie « M 2AS<sup>7</sup> »**

Ce dispositif s'appuie, en partie, sur les travaux du professeur André Inizan qui ont montré une corrélation forte entre le rendement de l'apprentissage de la lecture-écriture

---

<sup>7</sup> « M » pour Massonnet (Jacqueline) qui a réalisé ce dispositif, en se basant sur le matériel didactique créé par Inizan et nommé « 2 AS » pour Apprendre à lire à Son heure et à Son rythme.

et le « temps fécond » qui lui est consacré en classe de cours préparatoire (CP : équivalent à la 3<sup>e</sup> année dans le système HarmoS) (Inizan, 1989). L'idée du dispositif est donc d'augmenter, dans le cadre scolaire, le temps où l'élève est confronté à l'écrit et de personnaliser l'enseignement par un respect des rythmes de l'élève. Le matériel didactique proposé comprend six livrets de lecture qui correspondent à six étapes de l'apprentissage. L'élève entreprend une nouvelle étape quand il a terminé la précédente, de telle sorte qu'à la fin de l'année scolaire tous les élèves n'ont pas nécessairement parcouru toutes les étapes. Dans les neuf classes du département de la Seine-Saint-Denis (région parisienne) qui ont pris part à l'expérience, seulement 20% des élèves ont atteint au moins le niveau 5, tandis qu'un quart ne sont pas allés au-delà du niveau 2 (Suchaut, 1997). Le dispositif travaille en parallèle la fréquentation des écrits, la production d'écrits et l'analyse-synthèse de la langue en tant qu'objet (Massonnet & al., 1994).

L'évaluation concerne un échantillon d'environ 750 élèves, pour la plupart issus de milieux sociaux défavorisés, mais néanmoins divers sur d'autres caractéristiques (Suchaut, 1997). Ils font partie, soit du dispositif expérimental (9 classes), soit du groupe contrôle (26 classes). Leurs performances scolaires en lecture-écriture, mais également en mathématiques, ont été testées à deux moments, en septembre 1997 et en juin 1998, à l'aide de deux épreuves différentes. Parallèlement, trois questionnaires construits spécifiquement pour cette recherche ont permis de recueillir des informations concernant les élèves (caractéristiques sociodémographiques et scolaires), les enseignants, les classes et les écoles (caractéristiques socioprofessionnelles, effectifs, etc.) et les pratiques des enseignants (répartition du temps alloué au français en fonction de diverses activités).

Les résultats issus de la première épreuve montrent que les élèves qui entrent en classe de CP présentent des niveaux déjà très différents dépendant de leurs caractéristiques individuelles (sexe, mois de naissance, nationalité des parents, activité professionnelle ou non de la mère, nombre de frères et sœurs, et temps passé en maternelle). L'auteur relève que cette année de CP a eu pour conséquence de creuser les écarts liés à l'âge (les plus jeunes progressent moins), au milieu social (les enfants de cadre progressent davantage, alors qu'ils ont commencé leur année avec un niveau plus élevé que celui des autres élèves), et au redoublement (les redoublants du CP progressent moins). Par contre, il ne relève pas d'effet de la taille de la classe, de son niveau moyen de départ, ni de son degré d'hétérogénéité. L'effet « maître » est responsable de 15% de l'explication de la variance du modèle ; l'ancienneté du maître apparaît, à ce propos, comme un facteur positif.

En ce qui concerne l'effet attribuable à la méthode d'apprentissage M 2AS, l'analyse de régression ne montre pas d'effet significatif au niveau global, c'est-à-dire en considérant ensemble tous les élèves qui ont pris part au dispositif. Par contre, des effets fortement positifs apparaissent pour les élèves les plus faibles en début d'année scolaire. De même, des effets positifs existent, au niveau global, sur trois activités du dispositif (exercices de codage et décodage, présentation et découverte de textes et, surtout, jeux de lecture). L'auteur conclut que le dispositif a atteint ses objectifs d'équité, à savoir « aider les enfants qui abordent le CP avec le plus de difficultés à progresser davantage dans l'apprentissage de la lecture, sans pour autant négliger les autres élèves » (Suchaut, 1997, p. 40). Toutefois, il précise que des ajustements de pratiques sont à envisager pour accroître l'efficacité du dispositif, d'une part parce qu'il existe une grande variété de pratiques déclarées (par exemple, le temps d'enseignement du français varie de 7 à 12 heures hebdomadaires dans les classes expérimentales), et, d'autre part, parce que, contrairement à ce que prévoyait le dispositif, les classes concernées n'ont pas alloué davantage de temps au français – même s'il s'est avéré que l'activité de production d'écrits était mieux dotée, au détriment des jeux de lecture.

### **Les autres types de dispositifs**

En dehors des dispositifs répondant aux critères que nous nous sommes fixés, il en existe bien évidemment d'autres de types différents : dispositifs extrascolaires, dispositifs intervenant à d'autres niveaux de la scolarité ou dans d'autres domaines que la lecture, etc. Nous avons choisi d'illustrer ce paragraphe des « autres types de dispositifs » par quelques cas particuliers qui présentent un fort intérêt du point de vue de leur originalité ou du soin apporté à leur évaluation.

#### **« Coup de pouce », un dispositif extrascolaire**

Le dispositif français « coup de pouce » consiste en un club de lecture et d'écriture, créé en 1989 par la ville de Colombes en collaboration avec Gérard Chauveau, chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique (Boubaker & al., 1996). Son succès a été grandissant, de telle sorte que pour l'année scolaire 2009-2010, ce sont 9300 enfants, répartis dans 245 communes, qui en ont bénéficié. Le club est financé par la municipalité et piloté avec l'aide de l'Éducation nationale. Si l'accompagnement se fait en dehors du temps scolaire – le soir après l'école, à raison de quatre fois par semaine – il a lieu dans les murs de l'école et en collaboration avec celle-ci. Le public cible est constitué des enfants qui fréquentent le cours préparatoire (CP : équivalent à la 3<sup>e</sup> année dans le système HarmoS) et qui sont considérés comme étant à risque d'échec en lecture, parce qu'ils ne bénéficient pas, dans le cadre sociofamilial, d'un environnement propice en matière de soutien dans leur apprentissage de la lecture, ni d'accès à la culture écrite. L'objectif du dispositif est de diminuer les disparités entre élèves en donnant accès aux plus défavorisés à un environnement encourageant la réussite. Pour cela, les parents s'engagent par écrit à se mobiliser, tandis que les enfants et les animateurs s'engagent à se retrouver le soir pour une séance d'activités centrées sur le « dire, lire, écrire », ludiques, courtes et dynamiques. Chaque club est composé de cinq élèves et d'un animateur qui peut être le maître d'une autre classe ou un intervenant extérieur.

Piquée et Suchaut (2002a) rendent compte d'une évaluation réalisée auprès de 900 élèves, dont 200 avaient participé au club « coup de pouce » durant l'année scolaire 2000-2001. Le dispositif d'évaluation est double : d'une part externe et quantitatif, en analysant des éléments factuels de réussite des élèves et, d'autre part, interne et qualitatif, en se focalisant sur l'opinion des acteurs.

Concernant le premier aspect, il a été choisi de s'appuyer sur une comparaison d'épreuves communes passées avant (novembre) et après (juin), et de former un groupe contrôle d'élèves présentant des caractéristiques proches de ceux du groupe expérimental. Le modèle de régression linéaire utilisé intègre différentes variables de contrôle : certaines caractéristiques individuelles des élèves (sexe, mois de naissance, activité ou pas de la mère, profession du père) et le niveau des élèves (score initial et avis des enseignants concernant ce niveau initial). L'analyse montre que, à caractéristiques égales, les élèves intégrés dans le club « coup de pouce » n'ont pas progressé plus que les élèves non intégrés. Un effet positif est toutefois constaté sur les élèves de niveau initial faible. A contrario, l'effet est négatif en ce qui concerne les élèves de niveau initial élevé. Les effets du dispositif ne sont pas liés au milieu social ; on ne peut donc pas conclure à une réduction des inégalités sociales. Un rapport plus récent (Goux & al., 2013), conclut également que les compétences en lecture des élèves ayant participé au dispositif ne sont pas meilleures que celles des élèves du groupe témoin, que ce soit un an ou deux ans après l'intervention. Par contre, les élèves bénéficiaires de « coup de pouce » semblent montrer un goût plus marqué pour la lecture. Bien que ne correspondant pas à l'objectif premier du dispositif, ce résultat n'est pas à négliger.



Parallèlement, un questionnaire a été administré à des enseignants par la commune et le groupe de pilotage du dispositif « coup de pouce » (cette évaluation est faite chaque année). Les résultats sont très satisfaisants : 87% des enseignants estiment que l'action a un effet bénéfique sur les élèves, 80% que la motivation de ces derniers est améliorée, 85% que les élèves ont plus confiance en eux, 76% que leur intérêt pour l'écrit est meilleur, de même que leur rapport à l'école (79%). Ils considèrent que les effets sont plus positifs pour les élèves les moins en difficulté en début d'année. De leur côté, les parents s'estiment satisfaits à 98%, principalement à cause des progrès effectués par leur enfant et de l'amélioration constatée au niveau de leur autonomie et de leur confiance en soi. Plus de 93% d'entre eux constatent un plus grand intérêt de leur enfant pour la lecture-écriture. Toutefois, il faut mentionner ici l'existence d'un biais, puisque les questionnaires ont principalement été remplis par les parents dont les enfants ont progressé.

En résumé, les deux types d'évaluation donnent des résultats totalement opposés qui pourraient entraîner des décisions inverses (arrêt du dispositif ou centration sur des élèves faibles d'un côté, encouragement au développement du dispositif – en excluant les élèves faibles – de l'autre côté). Les auteurs expliquent les divergences de résultats par la nature des analyses. L'analyse quantitative s'appuie certes sur des faits, mais ceux-ci peuvent nécessiter une construction entraînant une perte de sens (exemple de la notion d'échec scolaire que l'on peut imparfaitement observer à travers des indicateurs tels que le taux de redoublement ou de sortie sans certificat), ou nécessiter des groupements réducteurs (exemple de la nationalité). L'analyse qualitative, quant à elle, s'appuie sur des opinions de personnes qui se fondent sur leur propre histoire, et ne bénéficient pas de vision d'ensemble permettant de relativiser leur jugement.

Nous constatons, par ailleurs, que le site Internet du dispositif « coup de pouce »<sup>8</sup> mentionne les résultats très positifs des enquêtes annuelles de satisfaction, mais pas les résultats plus nuancés de l'analyse quantitative.

### *Le PAL, plan d'aide à la lecture*

Le plan d'aide à la lecture (PAL) est un soutien à la lecture organisé et financé par le Conseil général des Hauts-de-Seine (France) dans les écoles élémentaires d'une trentaine de communes du département, pour les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage de la lecture. L'État l'a mis en place en 1989, mais a décidé de le retirer à la rentrée 2010-2011 considérant qu'il faisait double emploi avec l'accompagnement éducatif et l'aide personnalisée nouvellement instaurés. Nous le présentons néanmoins ici car il a fait l'objet d'une recherche-action en 2004 dans cinq des sites engagés. En se donnant pour objectifs de connaître les enfants du PAL, d'identifier d'éventuels écarts entre travail prescrit et travail réel, de documenter le devenir des anciens du PAL, et de juger des interactions entre les différents partenaires, la recherche-action doit permettre de faire évoluer le dispositif selon les besoins identifiés. Nous nous attacherons ici uniquement à la partie concernant l'évaluation des effets du dispositif sur les enfants.

Le PAL est donc un dispositif périscolaire dont l'objectif est de favoriser l'envie de lire et d'aborder l'écrit autrement, pour des élèves du premier degré en difficulté. Il concerne environ deux à trois mille élèves selon les années. Trois cents modules sont répartis dans 62 sites (quartiers) des 31 communes (sur 36 du département) qui ont souscrit au plan.

---

<sup>8</sup> [www.coupdepoucecle.fr](http://www.coupdepoucecle.fr)

Chaque module regroupe 10 à 12 enfants pour 3h30 d'activités<sup>9</sup> par semaine, hors temps scolaire, pendant un semestre, soit un total d'une soixantaine d'heures (Bénichou, 1991). Les activités sont nombreuses et originales allant de la découverte du Maroc à travers les contes, la calligraphie, et la géographie, au pastiche des contes de Perrault et de Grimm, en passant par la réalisation d'un jeu de société. Elles nécessitent d'utiliser des outils ou supports variés liés à l'écrit, comme faire des recherches en bibliothèque ou sur Internet, lire des journaux ou de la poésie, utiliser un traitement de texte, visiter des musées et consulter des ouvrages d'art, etc.

La population étudiée lors de la recherche-action est particulière ; en effet, pour la moitié des enfants, la langue parlée à la maison n'est pas le français (21% parlent l'arabe et 15% une autre langue africaine) (*Recherche-action conduite autour du fonctionnement du Programme d'Aide à la Lecture*, 2004). Onze pour cent des pères sont absents du foyer, 7% sont au chômage. Parmi les autres, 55% sont ouvriers. La mère est au foyer dans 38% des cas. On voit donc qu'il s'agit d'une population d'enfants issus de milieu modeste et socialement peu favorisés. Néanmoins, les animateurs estiment que près des trois quarts de ces enfants bénéficient d'un environnement familial assez ou très favorable dans le sens de l'attention portée à l'enfant.

La recherche-action a permis de mettre en évidence cinq facteurs influençant l'efficacité du dispositif (*Ibid.*, 2004). En premier lieu, il s'avère que si l'élève est plus âgé que l'âge moyen de son niveau scolaire, les effets du PAL sont plus faibles. Cela signifie que les difficultés sont déjà installées et qu'il est primordial d'intervenir avant ce stade. Les élèves présentant davantage de lacunes initiales ont connu une meilleure progression que les autres, ce que les auteurs expliquent par une plus grande marge de progression possible. Les enfants qui utilisent davantage les ressources de leur environnement (les infrastructures culturelles telles que la bibliothèque, mais aussi sportives) présentent une plus ample progression que les autres. Cela témoigne d'une attitude plus dynamique de leur part. Les auteurs suggèrent qu'il est important que le PAL ne soit pas l'unique lieu d'aide mais qu'il participe activement à encourager les jeunes à fréquenter d'autres lieux ressources. Un enfant ayant un comportement dit « adapté » (on parle ici d'autonomie, d'acceptation des règles, de capacité à vivre en groupe) tire mieux parti de ce que le PAL lui propose. Les auteurs en concluent que ces comportements devraient être envisagés comme des objectifs éducatifs explicites, tant leur influence sur les apprentissages en milieu scolaire doit être importante. Enfin, les chercheurs ont noté que le PAL était plus efficace pour les élèves du CP (équivalant à la 3<sup>e</sup> année dans le système HarmoS). Ces derniers seraient plus réceptifs à l'aide, à ce stade, car « avant, elles [les difficultés] ne sont pas suffisamment constituées ; ensuite elles ont déjà coagulé dans des comportements inefficaces ».

Parmi les enfants les plus jeunes fréquentant le PAL, ceux qui progressent le plus ont une adaptation scolaire normale et accèdent plus que les autres aux ressources culturelles. Par contre, ils présentent des lacunes scolaires majeures. À ce stade, le PAL est donc très efficace pour les élèves en situation de décrochage scolaire. Pour les enfants plus âgés, les chercheurs montrent que le PAL est plus efficace pour les élèves qui ont un rapport à la culture insuffisant.

En conclusion de leur recherche, les auteurs insistent sur la complémentarité de l'école avec d'autres types de ressources issues des milieux familiaux et sociaux.

---

<sup>9</sup> Le PAL propose deux types d'orientations pédagogiques. « Dans l'une apparaissent en dominante les activités qui privilégient les aspects techniques d'un apprentissage et le fonctionnement des savoirs enseignés. Dans l'autre apparaissent en dominante les activités visant à faire expérimenter par les enfants la fonctionnalité des savoirs, les raisons et les enjeux de leur acquisition. » (Mahé, 1993, p. 2).

### *Le dispositif ARTE, aide à la réussite de tous les élèves*

C'est dans l'académie de Reims (Haute-Marne) en France, qu'est né en 1998 le dispositif ARTE, aide à la réussite de tous les élèves (Duret & al.). Il s'adresse aux élèves du CE2 à la 6<sup>e</sup> année (équivalant aux 5<sup>e</sup> à 8<sup>e</sup> années HarmoS) présentant des difficultés d'apprentissage d'ordre général ; il n'est donc pas centré exclusivement sur la lecture, même si l'accent est mis sur la maîtrise des langages. L'objectif est double : d'une part « assurer la meilleure réussite de tous les élèves et de chacun d'entre eux » et, d'autre part « contribuer à la volonté de discrimination positive, donner plus à ceux qui ont moins, en préconisant d'autres méthodes, d'autres démarches ». Le principe du dispositif consiste à mettre à disposition de la classe, pour une partie du temps scolaire, un enseignant supplémentaire – membre de l'équipe pédagogique de l'école – qui travaille avec les élèves les plus à l'aise tandis que l'enseignant titulaire de classe prend en charge les élèves « en très grande difficulté scolaire et en situation précoce de rejet de l'école ». Ces derniers se retrouvent alors dans de petits groupes, généralement de 2 à 8 élèves. Les élèves soit restent en classe – dans ce cas les deux groupes cohabitent – soit sont sortis de la classe. L'action est intensive et, si possible, limitée dans le temps. La démarche proposée s'appuie sur une pédagogie de projet et une pédagogie de contrat. Une large place est donnée aux activités artistiques, scientifiques, et technologiques qui prennent en compte les intérêts de l'élève et favorisent sa motivation, sa participation individuelle et au sein du groupe. Les enseignants impliqués dans le projet se concertent régulièrement et font en sorte d'utiliser les moyens déjà disponibles dans l'école pour répondre de manière différenciée aux difficultés de chacun.

Une première évaluation menée en 2001-2002 par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) à l'aide d'entretiens individuels auprès des enseignants et de réunions de bilan collectives apporte quelques éléments (Piquée & Suchaut, 2002a). Il ressort que la relation élèves-enseignants s'est améliorée de même que les comportements scolaires. L'efficacité concernant la réussite scolaire est plus difficilement observable et les enseignants se disent toujours démunis face à certains élèves et aux difficultés qu'ils présentent.

Une seconde évaluation, cette fois-ci quantitative et externe a alors été lancée l'année scolaire suivante (Piquée & Suchaut, 2002b). La méthode consistait à évaluer l'influence du dispositif ARTE en fonction de la progression des élèves mesurée par les évaluations nationales au début et à la fin des trois années couvertes par le dispositif. Parallèlement, des données complémentaires individuelles ont été collectées à propos des élèves. Un échantillon d'élèves témoins a été construit, dans le but de fournir une base comparative aux éventuelles progressions observées. Les 205 élèves des deux groupes sont proches sur différents critères tels que le retard scolaire, le milieu social, etc.

Les chercheurs ont distingué les élèves dits ARTE2, soit les élèves en difficulté qui ont travaillé en petits groupes avec l'enseignant titulaire de la classe, des élèves dits ARTE1, soit le reste du groupe classe pris en charge par l'enseignant supplémentaire. En effet, si le dispositif s'adresse avant tout aux élèves ARTE2, les autres en bénéficient également, de manière indirecte puisque la taille de la classe se trouve diminuée.

À l'entrée au CE2, soit au début de la prise en charge dans le dispositif, les élèves du groupe contrôle, pris dans leur ensemble, et ceux du groupe témoin présentent les mêmes performances en français et en mathématiques. Par contre les élèves ARTE2 ont des scores inférieurs à ceux du groupe témoin, eux-mêmes présentant des scores inférieurs à ceux des élèves ARTE1. Ce résultat correspond aux critères du dispositif.

En ce qui concerne l'évolution des performances des élèves à la fin des trois années du dispositif, et en tenant compte des caractéristiques individuelles des élèves et de leur niveau de performance de départ, les résultats montrent que les élèves bénéficiant du dispositif ARTE n'ont pas progressé plus que ceux du groupe témoin. La comparaison entre les élèves ARTE1 et ARTE2 ne laisse pas apparaître de différence de progression, hormis une légère régression en mathématiques pour les élèves ARTE2 qui auraient donc probablement fait mieux s'ils avaient fréquenté une classe ordinaire. Les chercheurs vont encore plus dans le détail en mettant en évidence que « les élèves les moins en difficulté [du groupe ARTE2] pâtiraient d'être pris en charge en petit groupe avec des élèves d'un niveau scolaire moins élevé » (Piquée & Suchaut, 2002b, p. 21).

Les chercheurs ont pu montrer que l'efficacité du dispositif dépendait des modalités de prise en charge des élèves. Ainsi, en français, un encadrement intensif (prise en charge supérieure à 6 heures hebdomadaires) se révèle très efficace pour les élèves ARTE2. En revanche, les élèves ayant reçu l'aide la plus étalée sur la durée sont ceux qui ont le moins progressé.

De l'ensemble de leurs analyses, les auteurs concluent que « grouper des élèves de niveaux faibles [...], même pendant un temps limité, ne constitue pas un environnement pédagogique favorable (moindre exigence des enseignants, interactions entre élèves moins riches, etc.), notamment pour les élèves les moins en difficulté de ces petits groupes » (Piquée & Suchaut, 2002b, p. 29). Ils constatent enfin que le retard scolaire de départ constitue un handicap difficile à surmonter.

### ***Une autre politique éducative : le système finlandais***

On sait depuis les résultats des premières enquêtes PISA (PISA, 2001) que la Finlande est un pays où les élèves atteignent un bon niveau de performance, dans tous les domaines, et avec une disparité entre les élèves plus faible qu'ailleurs, ce qui prouve sa capacité à répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves. La Finlande est devenue un modèle éducatif de référence (Robert, 2009). Même si l'idée n'est pas de transposer son système, une observation de son fonctionnement permet d'apporter des pistes de réflexion. Les principales particularités du système finlandais sont l'absence de toute forme de sélection ou de filière ainsi que l'abandon du redoublement comme mesure de remédiation pour les élèves en difficulté. Qu'en est-il du soutien accordé aux élèves qui présentent des besoins particuliers ?

Un principe fondamental du système éducatif finlandais est la volonté de garantir l'égalité des chances pour tous les élèves. Pour répondre à cette exigence, des aides spécifiques sont mises en place pour tenter d'intégrer, tant que cela est possible, les élèves à besoins particuliers dans l'école et la classe régulières. Finalement, ce ne sont que 2% des élèves (généralement présentant des handicaps importants) qui sont pris en charge par des institutions spécialisées. Pour les autres élèves, dans l'optique de garantir leur intégration – même partielle – l'idée est d'intervenir le plus rapidement possible, avant que les difficultés ne s'installent durablement, et le plus intensivement possible pour éviter de marginaliser l'enfant. Pour cela, l'accent est mis sur le repérage des troubles de l'apprentissage. Il commence dès le jardin d'enfants où les élèves sont observés avec attention dans le but de découvrir toute « défaillance ». Une étroite coopération entre professeurs de degrés successifs est privilégiée et permet de conserver un bon niveau de connaissance de l'élève et de ses éventuels problèmes. Ainsi, un gain de temps est réalisé et, si cela s'avère nécessaire, une intervention est aussitôt organisée. Le professeur peut demander la mise en place d'un dispositif de remédiation qui prendra la forme d'une aide individualisée ou en petits effectifs, dans une ou plusieurs disciplines. Dans le cas d'un

problème léger, l'aide se réalisera avant ou après la classe ou encore dans la classe, avec l'aide d'un assistant d'éducation (voir paragraphe suivant) ou d'autres professeurs. Lorsque le problème est plus sévère, on fait appel à des professeurs spécialisés (1 an de spécialisation universitaire) qui sont disponibles dans les établissements (1 pour 100 élèves). Ces derniers peuvent, soit intervenir dans la classe, soit former des petits groupes d'élèves qui recevront de l'aide hors de la classe, mais continueront à être partiellement intégrés. L'établissement d'un « plan individuel d'éducation » permet de collaborer avec la famille ainsi qu'avec les spécialistes qui interviennent en dehors de l'école, lorsque cela est le cas. Ce plan renseigne sur le type de difficultés que rencontre l'élève, sur l'aide fournie, sur les objectifs visés, et sur les progrès réalisés durant la prise en charge. Une attention particulière est portée à la conservation d'une bonne estime de soi par les élèves qui sont valorisés, soutenus, et motivés. Au final, un tiers environ des élèves finlandais reçoivent des aides spécifiques (10 fois plus qu'en France), dans tous les degrés, mais plus souvent durant les trois premières années de la scolarité obligatoire.

De manière plus générale, l'hétérogénéité des classes est compensée par un taux d'encadrement important, ceci afin de garantir la mise en place d'une pédagogie différenciée en classe. Le fort taux d'encadrement est réalisé grâce, d'une part, à des classes de relativement petits effectifs (autour de 20 élèves pour les niveaux du primaire, de 25 élèves pour les niveaux du secondaire, et de 5 à 10 dans les classes regroupant des élèves à besoins particuliers) et, d'autre part, au recours à des assistants d'éducation. Ces derniers prêtent main forte aux maîtres/professeurs, à l'intérieur de la classe, en s'occupant des élèves les plus faibles. Cette organisation est rendue possible en partie grâce aux économies réalisées par l'abandon du redoublement.

Finalement, grâce à ce système de soutien à plusieurs niveaux (aide ponctuelle dans la classe par un assistant, soutien temporaire pour un petit groupe par un enseignant spécialisé, et classe spécialisée de 10 élèves environ), la Finlande réussit à réaliser de manière efficace sa politique de différenciation et, ainsi, une véritable équité éducative.

### **2.2.3 DISCUSSION**

#### ***L'importance de l'évaluation des dispositifs de soutien***

À l'heure où le redoublement est fortement remis en question à cause de son manque d'efficacité en tant que mesure pédagogique, les espoirs se tournent vers d'autres formes de remédiation et, en premier lieu, le soutien en général. Il devient donc essentiel de pouvoir s'appuyer sur des éléments factuels, en l'occurrence des résultats d'évaluation, afin d'être capable de porter un regard objectif sur cette mesure. À défaut d'un tel effort, le risque est d'investir beaucoup d'énergie et de moyens (temps, argent) autour de dispositifs dont les effets attendus sur les élèves ne seront pas avérés, ce qui à moyen terme peut semer le doute par rapport à cet investissement. On a vu, à travers les différents dispositifs présentés, que les mesures de soutien se développent et se multiplient. Toutes ont pour objectif l'aide aux élèves les plus faibles, dans un souci d'équité, de réussite éducative et, plus globalement, d'amélioration de la qualité de l'école. On a vu aussi que les dispositifs sont très hétérogènes dans leurs pratiques effectives. Il convient donc de s'interroger sur l'adéquation de ces mesures et sur leur efficacité à répondre aux besoins des élèves. Pour ce faire, les résultats d'évaluation sont une bonne porte d'entrée – à condition que l'évaluation soit rigoureuse.

### **La difficulté de l'évaluation**

Les recherches effectuées pour cette revue de littérature nous ont montré que si les dispositifs d'aide se multiplient, leur évaluation est souvent négligée faute de moyens (et de volonté ?). Effectivement ce travail requiert un savoir-faire et des ressources qui peuvent faire défaut. Nous présentons ici les prérequis nécessaires à la mise en place d'une évaluation de qualité d'un dispositif de soutien ainsi que les principales difficultés y relatives.

Deux approches permettent d'évaluer un dispositif. Dans la première, l'observateur a une position extérieure au dispositif et prélève des données le plus souvent de type quantitatif. Dans la seconde, l'évaluateur fait partie du dispositif ; ses observations sont principalement qualitatives.

### **L'évaluation externe**

L'objectif de ce type d'évaluation est de mesurer des dimensions telles que « l'amélioration de la qualité de la scolarité » ou plus précisément, dans notre cas, « l'amélioration de l'apprentissage de la lecture ». Pour cela, plusieurs indicateurs peuvent être utilisés. À court terme, on peut s'attacher aux acquisitions en termes de compétences et de connaissances, à plus long terme, au parcours scolaire, à l'insertion professionnelle et sociale (Suchaut, 2009). L'avantage de ce type d'évaluation est qu'il se centre sur l'analyse des faits. Ses limites sont la nécessité d'utiliser parfois des indicateurs décrivant mal ou de manière incomplète l'aspect mesuré, et la nécessité de procéder à des regroupements d'observations trop simplificateurs.

Pour pouvoir conclure à un effet du dispositif de soutien, il convient de disposer des résultats à un test fiable qui mesure, de façon objective, des connaissances des élèves sur plusieurs dimensions liées à l'apprentissage de la lecture. Un test doit être effectué avant l'intégration au dispositif, tandis qu'un second doit avoir lieu après. L'idée est d'avoir un point de comparaison afin de mesurer les progrès réalisés (il s'agit, en effet, d'une mesure des progrès avec « pré-test » et « post-test » et non pas d'une mesure absolue). La prise en compte d'élèves « contrôle » permettra de comparer des groupes qui ont des caractéristiques par ailleurs équivalentes, certains étant soutenus, d'autres non. En outre, il faudra être attentif au fait qu'une évaluation, effectuée juste à la fin de l'action, permettra de conclure à des effets (si tel est le cas) à court terme, mais pas de déterminer si ces derniers seront durables.

En plus du niveau des élèves, il faudra disposer de variables sociales et démographiques (sexe, âge, milieu social par exemple) qui serviront d'une part de variables indépendantes dans le modèle statistique (contrôle de l'influence de ces facteurs) et, d'autre part, à appairer les élèves avec ceux du groupe contrôle.

En effet, pour s'assurer que les progrès éventuellement observés n'auraient pas eu lieu, même sans l'intégration dans le dispositif, il convient de recourir à un groupe contrôle, si possible avec appariement des élèves pour contrôler les effets de certaines caractéristiques. On compare alors les progressions des élèves qui ont pris part au dispositif à celles des autres élèves, de caractéristiques équivalentes (caractéristiques individuelles, niveau de départ).

Le nombre d'élèves considérés peut constituer un problème puisque souvent les élèves inclus dans un dispositif sont en groupes réduits. Les résultats quantitatifs portent parfois sur des petits effectifs, ce qui pose la question de l'ampleur de l'effet à détecter.

### ***L'évaluation interne***

Ce type d'analyse constitue une autre approche courante en matière d'évaluation. L'objectif est d'évaluer la satisfaction des acteurs (généralement les enseignants et les parents) concernant les effets du dispositif, le changement d'attitudes et de comportements face à la scolarité en général et la lecture en particulier, l'estime de soi, le bien-être, etc. Il convient alors de créer des questionnaires ou des grilles d'entretiens pour recueillir les points de vue de chacun. L'avantage de ce type d'évaluation est que l'on se trouve proche du cœur de l'objet (les enseignants ont une bonne connaissance de leurs élèves et les parents une bonne connaissance de leurs enfants). L'inconvénient est que les opinions sont parfois assez éloignées des faits, qu'elles présentent une vision trop personnelle et peu ou pas nuancée par la comparaison de ce qui se passe ailleurs (la classe voisine par exemple).

Enfin, un problème inhérent aux deux types d'évaluation est la grande diversité des pratiques et de leur mise en œuvre au sein d'un même dispositif. Il peut s'avérer difficile voire impossible de conclure à l'efficacité ou l'inefficacité d'une pratique en particulier puisqu'on ne peut pas l'identifier à l'intérieur d'un dispositif hétérogène.

### ***Résumé des résultats d'évaluation des dispositifs de soutien***

Les dispositifs de soutien centrés sur l'apprentissage de la lecture que nous avons présentés sont de nature différente. Certains sont courts, intensifs et ciblés sur une catégorie d'élèves, tandis que d'autres sont mis en place pour l'année scolaire entière, voire plusieurs années, et concernent l'ensemble de la classe. Ils ont en commun d'être lourds à organiser et coûteux, car nécessitant des ressources humaines supplémentaires. Un problème souvent rencontré est qu'il peut exister un écart important entre le dispositif tel qu'il a été pensé et conçu et le dispositif tel qu'appliqué sur le terrain. Les différences d'interprétation des objectifs et des modalités de mise en place peuvent donner lieu à une grande variété de pratiques à l'arrivée.

Les dispositifs sélectionnés pour cette revue de littérature ont donné lieu à des évaluations. Ces dernières permettent, lorsqu'elles sont réalisées dans les règles, de se prononcer sur le degré de satisfaction des acteurs concernés et sur l'effet des actions sur les élèves selon leurs caractéristiques individuelles.

Sur le premier point, il apparaît que les enseignants sont globalement satisfaits, convaincus, et enthousiastes par rapport aux dispositifs de soutien. Ils évoquent une meilleure prise en compte de la diversité des élèves, une amélioration des interactions avec eux, ainsi que des effets positifs sur les comportements et attitudes en classe. Du côté des élèves, il semble que le soutien à la lecture les (re-) motive, accroît leur intérêt, leur donne confiance. Leur relation avec les enseignants semble améliorée, ce qui a une répercussion positive sur le climat de classe. D'une manière générale, on remarque une bonne mobilisation des maîtres, des élèves et des familles. Ces dernières sont satisfaites des progrès réalisés par leurs enfants. Ces différents avis sont des déclarations issues d'entretiens avec les acteurs ; ils ne sont, dans la majorité des cas, pas corroborés par les observations et les évaluations de pratiques, faites par les chercheurs.

En ce qui concerne l'effet du soutien sur les résultats scolaires, il apparaît dans presque tous les cas que les progressions relevées sont le fait des élèves les plus faibles. Chez les autres élèves, la progression est moindre ou inexistante. Un effet négatif peut même apparaître pour les élèves les moins en difficulté. Plusieurs études ont mis l'accent sur un âge souhaitable pour commencer un soutien, soit à un moment où les difficultés sont déjà installées, mais pas encore figées. Pour la même raison, un retard scolaire trop important

au départ est difficile à surmonter, malgré les mesures déployées. Certains dispositifs montrent l'importance capitale du milieu sociofamilial dans le bon développement des compétences à l'écrit chez le jeune enfant. Des activités variées et répétées à l'extérieur du cadre scolaire, dans le domaine de l'écrit, permettent à l'enfant d'intégrer l'écrit dans ses pratiques, habitudes, et projets de vie. Celui-ci va développer ainsi, de manière tout à fait naturelle, un comportement de lecteur. Ces constatations suggèrent que pour réduire les inégalités sociales et culturelles, il est nécessaire d'impliquer la famille en tant qu'acteur principal de tout dispositif pédagogique.

Les évaluations permettent également de formuler quelques recommandations quant aux ajustements nécessaires des pratiques. Il a été relevé, notamment, que l'effet « maître » est important dans le succès de telles entreprises et qu'une formation, initiale puis continue, des enseignants en matière de soutien face aux élèves mauvais lecteurs serait profitable. Les chercheurs préconisent également un contrôle de la bonne application du dispositif afin que ce dernier ait une chance d'atteindre ses objectifs.

La problématique et la revue de littérature ont posé un cadre général à cette recherche. Recentrer le sujet de l'étude sur le contexte vaudois va maintenant permettre de dégager les objectifs et les questions de recherche qui en découlent.

## **2.3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

La recherche vise deux buts généraux : une meilleure connaissance du soutien prodigué actuellement par l'école aux élèves maintenus en fin de CYP1 et l'évaluation de l'influence de ce soutien sur les résultats scolaires. Plusieurs objectifs particuliers sont visés :

- Inventorier, à travers une revue de littérature, les principaux dispositifs de soutien utilisés pour l'apprentissage de la lecture, et résumer les résultats de leur évaluation par la recherche.
- Connaître le type et l'intensité du soutien dispensé aux élèves maintenus au CYP1. Savoir qui fournit ce soutien, sous quelle forme et dans quel endroit.
- Quantifier l'évolution entre les deux ECR (avant et après redoublement), en termes de résultats par compétences (compréhension orale, compréhension écrite, compréhension de consignes, expression écrite et tri de textes).
- Mettre en relation les caractéristiques des élèves avec les effets du soutien.
- Mettre en relation le type et l'intensité du soutien reçu avec l'évolution constatée.
- Renseigner sur le devenir des élèves l'année qui suit le redoublement (promotion au CYP2, ou autre).

## **2.4 QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES**

L'objectif attendu du soutien dispensé durant l'année de maintien est l'amélioration des performances scolaires des élèves et de leur attitude au travail. L'évolution des résultats, mise en relation avec le soutien octroyé, devrait permettre d'évaluer les effets du soutien.

Ainsi, les questions posées par la recherche sont les suivantes :



- Qu'est-ce qui différencie les élèves auxquels on octroie du soutien de ceux qui n'en reçoivent pas ?
- À difficultés semblables, propose-t-on le même type de soutien ?
- Existe-t-il un lien entre le soutien octroyé et l'évolution des performances des élèves ? Si oui, à quelles caractéristiques du soutien (durée, fréquence, intensité, etc.) cette évolution est-elle le plus sensible ?
- Les effets du soutien sont-ils liés au niveau scolaire de départ de l'élève ?
- Le soutien permet-il aux élèves maintenus qui en ont bénéficié d'atteindre le niveau de compétences requis pour être promus au cycle suivant ?

Conjointement à ces questions générales, plusieurs hypothèses, qui vont guider notre démarche, ont été formulées :

- Plus le niveau de départ des performances de l'élève est faible, plus la probabilité de recevoir du soutien est importante.
- Les élèves qui tirent davantage profit du soutien sont ceux qui ont une marge de progression importante, c'est-à-dire un niveau scolaire de départ faible.
- Plus le soutien apporté aux élèves maintenus est intensif, plus importante est l'évolution de leurs performances scolaires. A contrario, à un soutien peu intensif, voire à l'absence de soutien, correspond une évolution moindre des performances des élèves.



## 3 MÉTHODE

### 3.1 POPULATION CONCERNÉE

La population étudiée est celle des élèves maintenus au CYP1, à la fin de l'année scolaire 2010-2011, et qui font une 3<sup>e</sup> année de cycle dans une classe DGEO. Ne sont donc pas retenus les élèves qui, au terme du CYP1, sont orientés dans l'enseignement spécialisé. Pour l'année scolaire concernée, les élèves de l'étude sont au nombre de 359. Nous avons choisi de conserver l'entier de cette population afin de garantir une taille suffisante à la réalisation d'analyses sur des sous-groupes. Bien que nous n'ayons pas travaillé sur un échantillon d'élèves, un biais de sélection des élèves peut néanmoins exister – celui concernant les élèves recevant du soutien. Ce sujet sera traité au chapitre 6.

### 3.2 INSTRUMENTS DE RECUEIL DES INFORMATIONS

Les données dont nous avons besoin pour mener à bien notre recherche sont de nature différentes, et proviennent de ce fait de sources diverses. Le dispositif de l'enquête comporte ainsi à la fois des données brutes extraites du fichier général du recensement scolaire, et des réponses à deux questionnaires originaux, créés spécialement pour la recherche.

*Fichiers des résultats aux ECR de 2011 et 2012 et fichiers des appréciations figurant dans le livret scolaire pour les années scolaires 2010-2011 et 2011-2012*

Un des objectifs de la recherche est de quantifier l'évolution des résultats des élèves maintenus d'après leurs appréciations annuelles et leurs scores aux deux ECR (avant et après maintien), et de mettre en relation l'évolution constatée avec le soutien reçu ou non. Les informations concernant ces résultats scolaires sont extraites du fichier LAGAPES, la base de données officielle de gestion des élèves du Canton de Vaud.

*Questionnaire sur les motifs du maintien*

Afin de mieux comprendre le contexte lié au soutien reçu ou non par les élèves, il nous a semblé important d'avoir connaissance des raisons qui ont présidé au maintien. Pour cela, un questionnaire très court a été envoyé, en septembre 2011, accompagné d'une lettre de présentation de la recherche, aux enseignants des élèves concernés par le maintien, via leur directeur d'établissement. Deux questions seulement étaient posées : quelles étaient les raisons du maintien, et quelles informations complémentaires à propos de la situation de l'élève pourraient expliquer cette décision. La possibilité de s'exprimer librement à ce propos était également laissée aux répondants. Le questionnaire est reproduit en annexe (annexe 1).

*Questionnaire sur le soutien octroyé ou non pendant l'année scolaire 2011-2012*

Un questionnaire a été adressé, en avril 2012, aux enseignants des élèves de notre étude (ceux effectuant une 3<sup>e</sup> année de cycle), afin d'obtenir des informations à propos du soutien dont a, ou non, bénéficié chaque élève. Les objectifs de ce questionnaire étaient multiples : savoir si un soutien a été dispensé ou non aux élèves maintenus, et, si oui, connaître le type et l'intensité de ce soutien, savoir qui a fourni le soutien, sous quelle forme et dans quel endroit, savoir si un traitement pédagogothérapeutique, ou une mesure socio-éducative, a été mis en place en parallèle, et quels ont été, selon l'opinion de

l'enseignant, les progrès réalisés par l'élève durant cette 3<sup>e</sup> année de cycle. Le questionnaire figure in extenso en annexe 2.

### Fichier des décisions de promotion 2012

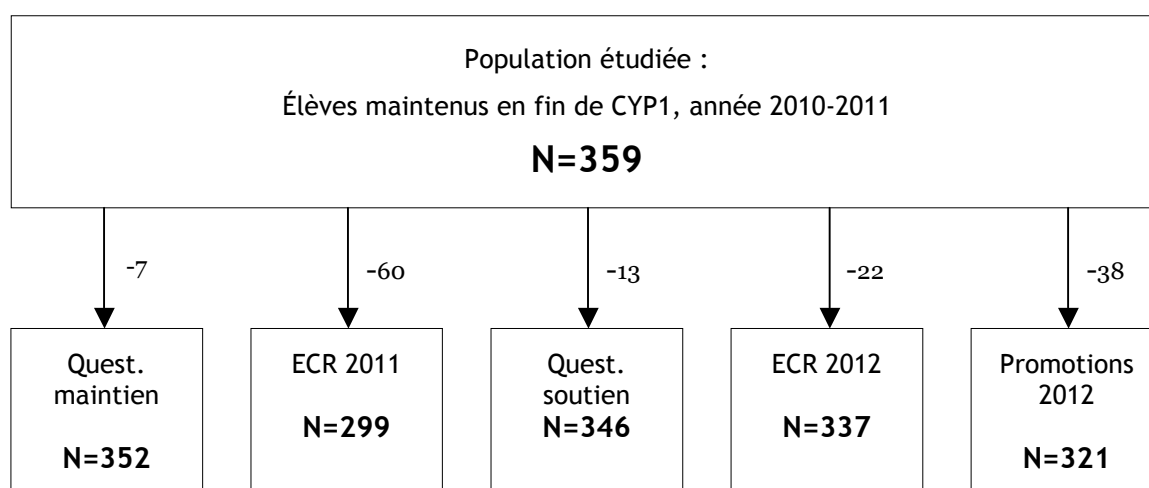
Afin de renseigner sur le devenir des élèves l'année qui suit le maintien (orientation au CYP2, ou autre), nous avons travaillé sur les décisions de promotion. Ces données sont également extraites du fichier LAGAPES.

## 3.3 TAUX DE RETOUR AUX QUESTIONNAIRES ET ÉLÈVES « PERDUS »

Du fait de la concision des questionnaires, et de l'intérêt manifestement porté à l'enquête (en sont témoins les nombreux commentaires libres ajoutés par les répondants), les taux de réponses ont été très élevés : 98% pour le questionnaire en rapport avec le maintien, et 96% pour celui concernant le soutien. Les rares questionnaires non retournés l'ont été pour des raisons indépendantes de la volonté des enseignants, puisqu'il s'agissait de situations où l'élève n'était plus concerné par l'étude, parce qu'il était parti en école privée ou parce qu'il avait déménagé hors du Canton de Vaud. Cet excellent taux de retour permet d'éviter les biais associés aux non-réponses.

Finalement, les élèves « perdus » l'ont été plus souvent au niveau des données issues du fichier LAGAPES qu'au niveau des questionnaires. L'ECR 2011 a donné lieu à la plus grande perte, puisque le score n'a pu être retrouvé pour 60 élèves (schéma 1). Les deux raisons principales à cela sont que le cycle a d'emblée été envisagé en 3 ans, ou que l'élève était allophone et maîtrisait mal le français. Dans ces deux situations, l'élève n'a pas passé l'épreuve. Les raisons pour ne pas passer l'ECR de 2012 sont moins connues. Nous savons seulement que, pour quelques cas, il y a eu une orientation en classe de développement ou un départ en école privée. Enfin, pour 38 élèves, la promotion à la fin de l'année scolaire 2012 n'est pas connue, pour les mêmes raisons que citées précédemment.

Schéma 1 : Informations disponibles (nombre d'élèves), selon le mode de recueil de données



Quest. = Questionnaire aux enseignants

### **3.4 ANALYSES ET TRAITEMENT DES DONNÉES**

Les données, qu'elles soient issues de LAGAPES ou recueillies via questionnaires, sont essentiellement numériques. Leur traitement statistique a été réalisé grâce aux logiciels SPSS et Excel.

Les réponses aux questions ouvertes figurant dans les deux questionnaires ont fait l'objet de regroupements en catégories homogènes, afin de restituer les éléments les plus importants des discours et opinions des enseignants.

Les statistiques bivariées sur les variables continues ont été réalisées grâce au test de t (test de Student), et celles sur les variables catégorielles grâce au test du chi-carré. Les analyses multivariées utilisent des modèles de régression linéaire ou logistique, selon la nature de la variable à expliquer.



## 4 MAINTIEN

Ce chapitre traite des différents motifs sur lesquels les décisions de maintien se sont basées, afin de mieux connaître les caractéristiques de la population concernée.

### 4.1 CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES MAINTENUS AU CYP1

La recherche s'intéresse aux élèves maintenus en 2011, à la fin du premier cycle primaire. Le tableau 3 présente leurs caractéristiques individuelles par rapport à celles de l'ensemble des élèves vaudois de fin du premier cycle primaire (CYP1).

Tableau 3 : Caractéristiques individuelles des élèves maintenus en fin de CYP1 par rapport à la population totale de fin du CYP1

	Population totale de fin du CYP1 (N = 6969)	Élèves maintenus au CYP1 (N = 359)
Garçons	51.6%	58.2%
Allophones	31.9%	56.0%
Age médian	8 ans, 8 mois et 20 jours	8 ans et 7 mois

La population de cette recherche comprend 359 élèves, soit 5% du total des élèves de CYP1.

Elle est constituée de 58% de garçons, – contre 52% dans la population de référence – et de 56% d'allophones – contre 32%. Cette surreprésentation de garçons et d'élèves allophones chez les élèves maintenus au CYP1 est un phénomène connu. On retrouve périodiquement ces constats dans les indicateurs vaudois de la scolarité obligatoire, par exemple chez Stocker (2010), ou chez Daepfen & al. (2009). Les élèves maintenus sont également plus jeunes que les autres, de 1 mois et 20 jours en moyenne.

Parmi les langues les plus représentées chez les élèves allophones maintenus, on trouve le portugais (39%), l'albanais (20%), l'espagnol (6%), le serbo-croate (5%) et le turc (5%). Ces proportions sont plus élevées que chez les autres élèves allophones du CYP1 où l'on trouve plus souvent représentées des langues de statut plus « valorisé » comme l'anglais ou l'allemand.

### 4.2 RAISONS DU MAINTIEN

Au mois de septembre 2011, un questionnaire a été adressé par courrier aux enseignants de classe des élèves maintenus au CYP1, afin de connaître les arguments sur lesquels les décisions de maintien, intervenues à la fin de l'année scolaire précédente, se sont appuyées. Sept questionnaires n'ont pas été remplis pour des raisons liées au départ de l'élève (en école privée, dans un autre canton ou pays). Les analyses descriptives portent donc au maximum sur 352 cas (voir point 3.3).

#### 4.2.1 DIFFICULTÉS LIÉES AUX APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Dans la première partie du questionnaire, il était demandé aux enseignants de mentionner la ou les disciplines pour lesquelles les difficultés rencontrées par l'élève ont motivé son

maintien. Plusieurs réponses étaient possibles étant donné que l'élève peut cumuler des difficultés dans différentes disciplines. Le tableau 4 synthétise l'ensemble des réponses récoltées.

Tableau 4 : Domaines de difficultés liées aux apprentissages scolaires évoquées comme raisons de maintien

N*	Domaines de difficultés	Nombre d'élèves	Pourcentage
1	Français	63	17.9
	Mathématiques	2	0.6
	Difficultés générales	72	20.5
2	Français + mathématiques	87	24.7
	Français + difficultés générales	32	9.0
	Mathématiques + difficultés générales	2	0.6
3	Français + mathématiques + diff. générales	92	26.1
-	Donnée manquante	2	0.6
	Total	352	100

\* nombre de domaines dans lesquels les élèves rencontrent des difficultés

La proportion d'élèves maintenus au CYP1 en raison de difficultés rencontrées en français uniquement s'élève à 18%<sup>10</sup>. Si on considère maintenant l'ensemble des élèves maintenus pour lesquels des difficultés en français sont évoquées, seules ou conjuguées à d'autres difficultés (en mathématiques et/ou générales), le chiffre se monte alors à 78%. Ainsi, plus de trois élèves maintenus sur quatre le sont, au moins en partie, en raison des difficultés rencontrées en français. Lors d'une décision de maintien, les difficultés rencontrées dans cette discipline au début de la scolarité paraissent donc capitales. En effet, ces difficultés sont susceptibles d'avoir des incidences sur de nombreux apprentissages scolaires ultérieurs, d'où l'importance de les prendre en considération et de les traiter dès leur apparition. À cet égard, le Cadre général de l'évaluation (CGE) stipule que :

*« ... Pour être promu au deuxième cycle primaire, l'élève doit avoir atteint les objectifs de fin du premier cycle primaire en lecture. » (Art 18)*

Étant données les exigences institutionnelles à propos de la maîtrise de la lecture, il n'est donc pas étonnant de constater que cet argument figure massivement parmi les motifs de maintien des élèves en fin de CYP1.

Les maintiens décidés pour des difficultés en mathématiques uniquement concernent un très faible pourcentage (moins de 1%) de la population des élèves maintenus. Le constat est identique pour les élèves maintenus en raison de difficultés en mathématiques, associées à des difficultés générales. Les difficultés en mathématiques n'interviennent donc que rarement dans une décision de maintien à la fin du CYP1 – sauf associées aux difficultés en français. Il semble qu'elles ne soient pas, à elles seules, une raison suffisante pour la motivation d'un maintien.

Les difficultés d'ordre général seules – qui peuvent concerner les disciplines scolaires enseignées au premier cycle primaire, sans être spécifiquement liées au français ou aux mathématiques – sont évoquées pour 20% des élèves maintenus au CYP1. Pour un élève

<sup>10</sup> C'est un chiffre minimum puisque les difficultés dites générales peuvent aussi inclure des difficultés en français. Cette remarque concerne également les difficultés en mathématiques.



sur cinq, les apprentissages fondamentaux relevant des savoirs scolaires de base semblent être difficiles à réaliser en raison de difficultés globales. Ces dernières constituent, dans certains cas, un motif suffisant pour maintenir un élève une année supplémentaire dans le premier cycle primaire.

Les 92 élèves qui cumulent des difficultés en français, en mathématiques et d'ordre général sont sans doute en très grande difficulté scolaire.

À ces trois catégories de difficultés proposées dans le questionnaire, les enseignants ont ajouté, dans leurs commentaires, des difficultés d'apprentissage (non présentées dans le tableau). Il s'agit de difficultés liées à l'organisation du travail, au rythme de travail, au raisonnement ou encore à la mémorisation. Elles sont mentionnées pour 84 élèves, soit 24% des élèves maintenus au CYP1.

#### 4.2.2 FACTEURS ASSOCIÉS AUX RAISONS DU MAINTIEN

La deuxième partie du questionnaire vise à connaître certaines caractéristiques des élèves pouvant être considérées comme des facteurs aggravant les difficultés déjà évoquées, et qui, de manière plus ou moins directe, peuvent avoir joué un rôle dans la décision du maintien, par exemple, le fait que l'élève est allophone ou qu'il a des problèmes de comportement. Les réponses fournies ici sont également non exclusives. Le tableau 5 liste ces facteurs associés à la décision de maintien<sup>11</sup> et leur occurrence.

Tableau 5 : Facteurs associés aux raisons du maintien

Facteurs associés	Nombre d'élèves (N = 352)	Pourcentage
Manque de maturité, d'autonomie	168	47.7
Problèmes de comportement	100	28.4
Allophonie	84	23.9
Autres problèmes de langage	75	21.3
Dyslexie	60	17.0
Désavantages socioculturels	55	15.6
Divers	21	6.0

Le manque de maturité ou d'autonomie est le facteur le plus souvent évoqué. Il concerne presque la moitié des élèves maintenus ; cette cause a une influence non négligeable lorsqu'il s'agit de décider de maintenir un élève, une année supplémentaire dans le premier cycle. Les notions de « maturité » et d'« autonomie » sont présentées ensemble car elles ont fréquemment été associées par les enseignants dans leurs réponses. La nuance que nous décelons entre ces deux termes est que le degré de maturité d'un enfant est davantage lié à sa date de naissance, tandis que son degré d'autonomie dépend plutôt de sa faculté à réaliser certaines tâches sans aide.

Pour plus d'un élève maintenu sur quatre, des problèmes de comportement ou des difficultés d'ordre psychologique ayant des incidences sur le comportement, sont mentionnés. Les enseignants font référence ici à des difficultés d'attention et de

<sup>11</sup> Pour alléger le texte, le terme simplifié de « facteurs associés » sera utilisé dans la suite du document.

concentration, à de l'agitation, à des blocages, ou encore à un manque de confiance en soi. L'allophonie, comme facteur associé aux motifs de maintien, est évoquée pour 24% des élèves maintenus. Sachant que la part d'allophones parmi les élèves maintenus est de 56%, l'allophonie ne semble pas être systématiquement une raison avancée pour justifier le maintien d'un élève allophone. Nous verrons au point 4.3.3 quelles autres causes entrent en considération. Les autres problèmes de langage (difficulté à s'exprimer oralement, manque de vocabulaire de base, dysphasie, etc.) sont signalés pour un élève maintenu sur cinq, et les difficultés liées à une dyslexie pour moins d'un élève sur cinq. Des désavantages socioculturels, comme un environnement peu stimulant, un milieu familial instable ou une scolarisation chaotique, sont évoqués pour 16% des élèves maintenus au CYP1. Enfin, des motifs divers de maintien (problèmes de santé, absentéisme) ont été mentionnés pour 6% des élèves.

#### **4.2.3 COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTS À PROPOS DES RAISONS DU MAINTIEN**

En fin de questionnaire, les enseignants avaient la possibilité d'ajouter des commentaires personnels concernant la décision de maintien. Les informations fournies portent sur 252 élèves ; elles sont regroupées et présentées, par ordre d'importance, sous forme de thèmes dans le tableau 6. À titre d'illustrations, des extraits de commentaires accompagnent les différents thèmes.

Tableau 6 : Commentaires faits par les enseignants à propos des décisions de maintien

Nombre de mentions	Thèmes concernant les motifs du maintien	Illustrations
141	Difficultés spécifiques	<i>Manque d'autonomie (ne fait rien sans qu'on le lui dise). Difficultés à faire des liens, manque de mémoire, progression très lente. Gros manque d'organisation, difficulté dans la planification des tâches, peu d'automatisation. Champ lexical très pauvre ; pas ou peu de représentation mentale : lenteur dans les apprentissages (ex. oublie d'une fois à l'autre).</i>
58	Bilan ou suivi thérapeutique	<i>Suivi ergothérapeutique ou psychologique. Logopédie.</i>
52	Environnement familial	<i>Environnement de l'élève, maman ayant des ressources insuffisantes pour assumer son rôle de maman. Problèmes familiaux graves qui ont empêché de s'investir dans les apprentissages. Enfant peu stimulé à la maison.</i>
41	Problème de santé ou de développement	<i>Diagnostiqué dysphasique par le CHUV. Retard de développement : marche très tardive. Surdité détectée très tard puis opération chirurgicale réussie. Retard de langage, déficit visuel, troubles psychomoteurs, troubles psychoaffectifs.</i>
37	Difficultés liées à des disciplines	<i>Surtout difficultés en lecture et compréhension. Apprentissage de la lecture très difficile. Blocage au début des mots même appris, énormément de fautes d'orthographe. Grandes difficultés également en ACM/dessin. Schéma corporel peu d�evelopp�e.</i>
23	Manque d'attention, de concentration	<i>Enfant avec des angoisses profondes qui nuisent à sa concentration. Peine à se mettre au travail et à garder son attention.</i>
Nombre de mentions	Thèmes concernant des conditions structurelles et financières	Illustrations
29	Adaptation du programme et/ou des évaluations	<i>Décision prise tôt à l'unanimité (parents, psychologue + équipe pluridisciplinaire) de manière à aménager le programme du CYP1 sur 3 ans. Cet élève a bénéficié d'un programme adapt�e et des évaluations adaptées l'année scolaire passée.</i>
22	Mesures financées par le SESAF	<i>4 périodes de renfort pédagogique en 2010-2011. Suivi en SPS dès la 1�e.</i>
21	Alternative à l'enseignement sp�ecialis�e	<i>Au vu de la position des parents, l'équipe pluridisciplinaire a renoncé au projet d'institution au profit d'un cycle en 3 ans. Redoublement avec mesures d'accompagnement (appui) et suivi régulier afin d'envisager ou non une autre orientation (classe COES ou D).</i>

### 4.3 LIENS ENTRE RAISONS DU MAINTIEN ET CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES

Pour mieux comprendre ce qui caractérise les élèves maintenus au premier cycle primaire, les raisons du maintien et les facteurs associés peuvent être examinés en fonction du genre, de l'âge, et de la langue maternelle.

#### 4.3.1 RAISONS DU MAINTIEN ET GENRE

Les raisons du maintien et les facteurs associés sont-ils différents pour les garçons et les filles ?

Tableau 7 : Différences entre garçons et filles maintenus en fin de CYP1 selon les domaines de difficultés rencontrées et les facteurs associés aux raisons du maintien (en %)

Domaines de difficultés et facteurs associés	Garçons (N=204)	Filles (N=148)	p*
Difficultés en français	78.4	77.0	n.s.**
Difficultés d'apprentissage	24.0	23.6	n.s.
Allophonie	23.0	25.0	n.s.
Désavantages socioculturels	14.2	17.6	n.s.
Difficultés générales	59.8	51.4	n.s.
Manque de maturité	51.5	42.6	n.s.
Comportement	30.9	25.0	n.s.
Autres difficultés de langage	18.6	25.0	n.s.
Difficultés en mathématiques	46.1	60.1	< 0.01
Dyslexie	22.1	10.1	< 0.01

\* La valeur de p est la probabilité que l'hypothèse nulle (absence de lien entre les variables) explique le résultat des analyses. Une valeur de p inférieure à 1% (ou 5% selon le seuil décidé) permet de rejeter l'hypothèse d'indépendance entre les variables.

\*\* n.s. : non significatif, soit pas de lien entre les variables

Les raisons de maintien évoquées telles que les difficultés en français, les difficultés d'apprentissage, et certains facteurs associés comme l'allophonie ou les désavantages socioculturels ne diffèrent pas entre garçons et filles.

Les difficultés générales, le manque de maturité, ou les problèmes de comportement sont plus souvent signalés chez les garçons, tandis que les autres difficultés de langage le sont plus souvent chez les filles. Toutefois, ces différences ne sont pas significatives.

Deux différences s'avèrent significatives, la dyslexie et les difficultés en mathématiques. La dyslexie est un facteur plus fréquemment évoqué chez les garçons maintenus, tandis que les difficultés en mathématiques sont plus souvent signalées comme motif de maintien pour les filles.

On peut se demander si ce dernier constat est à mettre en lien avec le fait que l'on trouve moins de filles (34%) que de garçons dans les options mathématiques de VSB. Existe-t-il dans le domaine des mathématiques un effet genre attendu ? Un indice de réponse est donné par les épreuves cantonales de références (ECR) vaudoises. Les résultats en mathématiques sont identiques chez les garçons et les filles en fin de CYP2, tandis qu'ils sont significativement moins bons en fin de CYT (score moyen inférieur de 2%) chez les

filles (Ntamakiliro & Moreau, 2011). Cet écart augmente en 8<sup>e</sup> année (ancienne numérotation des années, avant HarmoS) - score moyen inférieur de 3%. Les différences entre garçons et filles dans le domaine des mathématiques sont identifiées très tôt par les enseignants du CYP1, mais ne sont révélées que bien plus tard par les évaluations externes. Deux hypothèses sont possibles : soit les filles sont moins performantes en mathématiques dès la petite enfance, ce que les enseignants pressentent, mais que des tests ne peuvent pas encore mesurer, soit elles le deviennent avec le temps, peut-être parce que la société, y compris l'école, les encourage moins dans ce domaine.

#### 4.3.2 RAISONS DU MAINTIEN ET ÂGE

L'âge joue-t-il un rôle dans les difficultés rencontrées par les élèves ? Certaines difficultés sont-elles plus le fait d'élèves jeunes ou, au contraire, d'élèves plus âgés ? Le tableau 8 synthétise les données relatives à cette question.

Tableau 8 : Différences d'âge entre les élèves maintenus en fin de CYP1 selon les domaines de difficultés rencontrées et les facteurs associés aux raisons du maintien

Domaines de difficultés et facteurs associés	Écart d'âge avec le groupe contrôle*	p
Difficultés en français	1 à 14 jours	n.s.
Difficultés en mathématiques		n.s.
Difficultés générales		n.s.
Difficultés d'apprentissage		n.s.
Comportement		n.s.
Allophonie		n.s.
Autres difficultés de langage		n.s.
Dyslexie		n.s.
Désavantages socioculturels	42 jours	< 0.05
Manque de maturité	50 jours	< 0.01

\* Nous appelons groupe contrôle le groupe d'élèves n'ayant pas été signalés pour ce domaine de difficultés.

Les domaines de difficultés et les facteurs associés ne sont pas liés à l'âge des élèves, à l'exception des désavantages socioculturels et du manque de maturité. Dans le premier cas, les élèves concernés sont plus âgés de 42 jours en moyenne. En effet, les différences de culture et notamment de culture scolaire ont une influence sur le langage ou encore sur les habitudes de vie, ce qui peut entraîner des entrées tardives à l'école ou des maintiens au cycle initial (CIN). Ce dernier point est observé par Daepfen & al. (2009) pour les décisions intervenues à la fin de l'année scolaire 2006-2007, où 1% des élèves francophones sont maintenus au CIN contre 3% des élèves allophones. Le manque de maturité signalé par les enseignants correspond, comme on pouvait logiquement s'y attendre, à des élèves plus jeunes (c'est-à-dire nés entre avril et juillet). Ils ont, en effet, 50 jours, soit environ un mois et demi, de moins que les autres élèves maintenus.

#### 4.3.3 RAISONS DU MAINTIEN ET LANGUE MATERNELLE

Le tableau 9 présente les différences qui apparaissent entre francophones et allophones dans les raisons de maintien et les facteurs associés.

Tableau 9 : Différences entre élèves francophones et élèves allophones maintenus en fin de CYP1 selon les domaines de difficultés et les facteurs associés aux raisons du maintien (en %)

Domaines de difficultés et facteurs associés	Élèves francophones (N=157)	Élèves allophones (N=195)	p
Difficultés en français	80.3	75.9	n.s.
Difficultés générales	55.4	56.9	n.s.
Difficultés d'apprentissage	22.3	25.1	n.s.
Manque de maturité	51.6	44.6	n.s.
Comportement	30.6	26.7	n.s.
Désavantages socioculturels	15.9	15.4	n.s.
Autres difficultés de langage	26.8	16.9	< 0.05
Dyslexie	22.3	12.8	< 0.05
Difficultés en mathématiques	60.5	45.1	< 0.01
Allophonie	4.5	39.5	< 0.01

Il n'existe pas de différences entre élèves francophones et élèves allophones lorsque sont évoquées, comme raisons du maintien, des difficultés en français, des difficultés générales, des difficultés d'apprentissage, ou, comme facteurs associés, le manque de maturité, le comportement, et les désavantages socioculturels. On peut être surpris par le fait que les difficultés en français ne constituent pas une raison de maintien, pour un élève allophone, et se demander quel autre problème peut le motiver. Les commentaires libres ajoutés par les enseignants, en fin de questionnaire, donnent quelques pistes. On trouve, par exemple, le fait que l'élève soit confronté à un autre alphabet, ou encore qu'il n'ait pas été scolarisé dans son pays d'origine. Ces raisons apparaissent cependant dans des situations isolées et semblent plutôt exceptionnelles.

Des différences significatives apparaissent entre élèves francophones et élèves allophones, concernant les autres difficultés de langage et la dyslexie, ainsi que les difficultés en mathématiques, et – sans surprise – l'allophonie. À l'exception de cette dernière, ces motifs sont plus fréquemment évoqués pour les élèves francophones. On peut faire l'hypothèse que les difficultés particulières liées à la dyslexie ou au langage oral sont plus aisément repérables chez ces derniers. En effet, si elles apparaissent chez un élève allophone, le risque existe de les attribuer plutôt à sa mauvaise maîtrise du français. En revanche, pour quelles raisons les difficultés rencontrées en mathématiques sont-elles plus souvent évoquées pour les élèves francophones ? Une hypothèse serait qu'il y a moins d'attentes à l'égard des performances des élèves allophones dans ce domaine, au profit d'attentes plus grandes dans l'acquisition de la langue.

En ce qui concerne les 4% d'élèves francophones pour lesquels l'allophonie est évoquée comme facteur associé aux raisons du maintien, il s'agit probablement d'élèves parlant plusieurs langues.

**Points importants à propos du maintien**

- Avec une surreprésentation de garçons et d'élèves allophones, les élèves maintenus au CYP1 en 2011 ont les caractéristiques qu'on retrouve habituellement dans les indicateurs vaudois de la scolarité obligatoire.
- Les difficultés rencontrées en français uniquement, ou associées à d'autres disciplines, concernent trois élèves maintenus sur quatre.
- Le manque de maturité ou d'autonomie, comme facteur associé aux raisons du maintien, concerne presque la moitié des élèves maintenus.
- L'allophonie n'est pas systématiquement évoquée pour justifier le maintien des élèves allophones.
- Environ 40% des élèves maintenus présentent également des difficultés spécifiques, comme des problèmes d'organisation ou de mémorisation.
- La dyslexie est un facteur plus fréquemment évoqué pour maintenir les garçons, tandis que les difficultés en mathématiques sont plus souvent signalées comme motif de maintien chez les filles.
- Les élèves maintenus en raison de leur immaturité sont en moyenne plus jeunes de 50 jours, alors que les élèves maintenus pour des désavantages socioculturels sont plus âgés de 42 jours.
- Les difficultés en mathématiques, les autres difficultés de langage, et la dyslexie sont des motifs plus souvent évoqués pour maintenir les élèves francophones que les élèves allophones.





## 5 SOUTIEN

### 5.1 CARACTÉRISTIQUES DU SOUTIEN

Rappelons que tous les résultats qui vont suivre concernent le soutien donné dans le cadre d'un maintien en fin de CYP1 ; ils ne peuvent donc être extrapolés au soutien en général.

#### 5.1.1 PROGRAMME SUIVI PENDANT L'ANNÉE DE MAINTIEN

Une première question, issue du questionnaire sur le soutien, concerne le programme suivi par l'élève pendant l'année de maintien ; elle a pour but de savoir s'il s'agit du programme standard de la 2<sup>e</sup> année du premier cycle primaire, ou s'il a été adapté aux difficultés de l'élève ; si c'est le cas, il est demandé de préciser la nature des adaptations réalisées.

Tableau 10 : Répartition des élèves selon le programme suivi pendant l'année de maintien

Programme						TOTAL	
Standard		Adapté		Sans réponse			
N	%	N	%	N	%	N	%
278	80.6	59	17.1	8	2.3	345	100

La majorité des élèves maintenus, soit 80% environ, suivent un programme standard correspondant à celui de la 2<sup>e</sup> année du premier cycle primaire, alors qu'environ un élève maintenu sur six (17%) suit un programme adapté à ses particularités. Des précisions à propos de ces adaptations ont été apportées pour 55 élèves. Elles sont présentées dans le tableau 11, regroupées par thèmes, et illustrées à l'aide d'extraits issus des réponses fournies.

Tableau 11 : Adaptations apportées au programme de certains élèves pendant l'année de maintien

Nombre de mentions	Thèmes	Illustrations
18	Adaptations en français	<i>Allègement du vocabulaire et des exigences en général pour le français. Programme adapté en vocabulaire (vocabulaire réduit) et en lecture (lectures différentes) plus d'aide.</i>
18	Adaptations de la quantité de travail, du temps à disposition, lecture des consignes	<i>Quantité réduite et plus de temps. Matière, temps, consignes simplifiées. Exercices plus courts, explication des consignes.</i>
7	Adaptations en mathématiques	<i>En maths : exercices plus difficiles. En mathématiques, mise en route plus tardive des additions.</i>
7	Adaptations liées aux stratégies d'apprentissage	<i>Difficultés ciblées et retravaillées. Légèrement adapté : travail sur les stratégies (se relire, rechercher).</i>
5	Adaptations des devoirs	<i>Moins de mots à apprendre pendant le 1<sup>er</sup> semestre (vocabulaire). Allègement des leçons, dans la mesure du possible.</i>

Parmi les adaptations en français dont bénéficient dix-huit élèves, quatre cas concernent le français en général ; dans les autres cas, il s'agit d'adaptations plus spécifiques qui peuvent concerner un ou plusieurs domaines. Ainsi, dans dix cas il s'agit de l'orthographe ou du vocabulaire, dans sept cas de la lecture et dans deux cas de la structuration (grammaire, conjugaison). Dix-huit élèves bénéficient d'adaptations diverses – quantité réduite de travail ou d'exercices à réaliser, temps supplémentaire pour accomplir le travail, consignes lues avec l'élève afin de s'assurer de la bonne compréhension de celles-ci – qui figurent dans les recommandations du Département concernant les élèves dyslexiques et dysorthographiques<sup>12</sup>. Nous ne savons cependant pas si ces élèves ont été diagnostiqués comme tels. Le programme de mathématiques est adapté pour sept élèves. Les adaptations faites pour sept autres élèves concernent un travail spécifique à effectuer sur les stratégies d'apprentissage (mémorisation, représentations, contrôle, recadrage, etc.), pour aider l'élève à surmonter ses difficultés. Enfin, les devoirs à domicile sont allégés pour cinq élèves.

### 5.1.2 OBJECTIFS VISÉS PENDANT L'ANNÉE DE MAINTIEN

Des adaptations peuvent aussi être envisagées au niveau des objectifs visés pour l'élève. Une des questions a pour but de savoir si les objectifs visés sont standards et correspondent aux objectifs fixés par l'institution, c'est-à-dire aux attentes de fin de cycle du Plan d'études vaudois (PEV), ou s'il s'agit d'objectifs plus, ou alors moins exigeants que les objectifs standards.

Tableau 12 : Répartition des élèves selon les objectifs visés pendant l'année de maintien

Objectifs								TOTAL	
Standard		Moins exigeants		Plus exigeants		Sans réponse			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
272	78.8	29	8.4	3	0.9	41	12.2	345	100

Les objectifs visés pour environ 80% des élèves maintenus sont standards ; ils sont identiques à ceux de l'ensemble de la classe. L'année de maintien doit donc permettre à ces élèves d'atteindre les objectifs prévus par le PEV pour la fin du premier cycle primaire. Au terme de l'année scolaire 2011-2012, ils devraient théoriquement avoir retrouvé le niveau attendu pour passer au deuxième cycle primaire.

Pour 8% des élèves maintenus, les objectifs visés sont moins exigeants, c'est-à-dire situés en dessous des attentes de fin de cycle. Pour eux, l'atteinte du minimum requis n'est pas envisagée, probablement parce qu'ils rencontrent de très grandes difficultés scolaires. On constate en effet que, sur les vingt-neuf élèves concernés, douze n'ont pas passé les ECR en 2011 – ce qui est souvent le cas lorsque l'enseignant estime que cette évaluation ne fait pas sens pour l'élève –, et que les dix-sept qui les ont passées obtiennent un score inférieur de 13% à celui des autres élèves maintenus.

Un élève, qui a un programme adapté, a-t-il nécessairement des objectifs moins exigeants ? Nous remarquons, d'une part, que la proportion d'élèves ayant un programme standard, ou des objectifs standard, est presque identique (respectivement 81 et 79%), ce qui pourrait indiquer que le parcours du programme officiel vise l'atteinte des objectifs fondamentaux fixés par l'institution. D'autre part, on voit que 17% des élèves bénéficient

<sup>12</sup> DFJC (2008). Dyslexie et Dysorthographe : informations et recommandations à l'usage des enseignants. CADEV 113190.

d'adaptations au programme et que 8% ont des objectifs moins exigeants. Parmi ces derniers, 86% (25 sur 29) ont également un programme adapté, en raison de leurs difficultés, comme l'illustre le commentaire fait par un enseignant :

*« Il bénéficie d'un programme allégé et les objectifs sont plus bas, car il a beaucoup de peine. »*

Pour trois élèves, les objectifs fixés sont plus exigeants que les objectifs de fin de cycle, parce que les enseignants estiment qu'ils ont les capacités pour dépasser les attentes minimales de fin de cycle. Ce sont des élèves qui ont été maintenus, pour des difficultés importantes, dans une des deux disciplines principales (français ou mathématiques), mais qui présentent un bon niveau dans l'autre discipline. Pour celle-ci, l'enseignant tient compte des deux années déjà effectuées dans le cycle, comme l'explique cet enseignant dans un commentaire :

*« Poursuite des objectifs par rapport à où elle en était après 2 ans dans le cycle. Objectifs identiques en maths et plus exigeants en français. »*

### 5.1.3 MESURES DE SOUTIEN

#### *Type de mesures attribuées pendant l'année de maintien*

Les enseignants étaient appelés à mentionner le type de soutien pédagogique octroyé à l'élève dans le cadre de l'école pendant l'année de maintien. Plusieurs réponses sont possibles si l'élève a bénéficié de plusieurs mesures d'aide au cours de l'année. Si l'élève n'a bénéficié d'aucune mesure, l'enseignant doit préciser les raisons de cette décision. L'ensemble des réponses fournies est présenté dans le tableau 13.

Tableau 13 : Types de mesures de soutien attribuées aux élèves dans le cadre de l'école pendant l'année de maintien

Type de mesures	Effectif (N = 345)	Pourcentage
Aucune mesure de soutien	106	30.7
Appui pédagogique	145	42.0
Enseignement spécialisé (renfort pédagogique ou soutien pédagogique spécialisé)	75	21.7
MCDI*	25	7.2
Projet d'établissement (PCI ou projet-équité)	20	5.8
Classe ER* ou Ressources	15	4.3
CIF*	12	3.5
Autres (aide de l'enseignant, assistantat, etc.)	24	7.0

\* MCDI = maître-esse de classe D itinérant-e ; classe ER = classe à effectif réduit ; CIF = cours intensif de français

Environ un tiers des élèves de l'étude (31%) n'ont bénéficié d'aucune mesure d'aide pendant l'année de maintien. Des précisions ont été fournies pour 82 d'entre eux. Le tableau 14 synthétise les motifs donnés par les enseignants pour ne pas octroyer d'aide à l'élève ; ils sont regroupés par thèmes et accompagnés d'extraits à titre d'illustrations.

Tableau 14 : Motifs pour lesquels aucun soutien n'a été attribué à l'élève pendant l'année de maintien

Nombre de mentions	Thèmes	Illustrations
27	Pas besoin de soutien	<i>Elle n'avait aucun besoin de soutien particulier. Par ses compétences et ses résultats, cet élève n'a pas eu besoin d'un appui pendant cette année scolaire.</i>
6	Pas de problème particulier	<i>Ne rencontre aucune difficulté particulière. V. a suivi dans ma classe un 1<sup>er</sup> cycle en entier et sans problème.</i>
19	Niveau identique à celui de la classe	<i>L. a été capable de suivre le même programme que ses camarades. Cet élève avait le niveau de la majorité des élèves de la classe.</i>
9	Maintien pour des motifs non liés aux disciplines	<i>Elle a redoublé en grande partie par manque de confiance en elle. Il fallait l'aider à prendre conscience de ses capacités et l'aider à devenir autonome. Il devait utiliser cette année pour devenir autonome et prendre confiance en lui.</i>
7	Temps supplémentaire pour ancrer les apprentissages	<i>Elle a refait la même année en consolidant ses acquisitions. Il semblait donc avoir besoin de plus de temps pour assimiler les notions, sans autre souci particulier.</i>
7	Bilan ou suivi pédagothérapeutique	<i>Mise en place d'un soutien logopédique privé après discussion avec les parents. Aide logo et psychologique.</i>
5	Pas de double mesure	<i>Maintien donc pas d'autre mesure de soutien. Il a été maintenu et ne pouvait bénéficier d'une double mesure d'aide.</i>

Le motif avancé pour un quart (27/106) des élèves qui n'ont pas reçu de soutien pendant l'année scolaire 2011-2012 est qu'ils n'en avaient pas besoin, tandis que six élèves ne manifestaient pas de problème particulier. Pour presque un élève sans soutien sur cinq (19/106), la raison évoquée est un niveau de compétences jugé identique à celui de la classe, lui permettant de suivre le programme avec ses camarades, sans aide particulière. Neuf élèves n'ont pas bénéficié de soutien, parce que les raisons de leur maintien ne sont pas liées à des insuffisances dans une discipline, mais à des problèmes affectifs, à un manque de maturité, d'autonomie, ou de confiance en eux. L'année de maintien est considérée comme un temps supplémentaire accordé à sept élèves, pour consolider leurs acquisitions. Plutôt qu'une mesure de soutien, c'est un suivi pédagothérapeutique qui a été mis en place pour sept élèves maintenus. Enfin, pour cinq élèves, il est dit que le fait d'attribuer du soutien aurait constitué une double mesure, le maintien étant, dans ces cas de figure, considéré comme une mesure pédagogique en soi.

Quelques-uns des motifs évoqués pour ne pas attribuer de soutien à certains élèves, pendant l'année de maintien, montrent que l'on s'est éloigné progressivement de la conception du maintien préconisée par EVM à partir de 1998. Selon cette approche, le maintien consiste à prolonger le temps prévu pour les apprentissages, par une année supplémentaire dans le cycle, alors que, selon certaines réponses récoltées dans cette recherche, l'élève va répéter une année scolaire à l'identique, dans une conception plus traditionnelle de redoublement.

En ce qui concerne les élèves auxquels un soutien a été attribué, pendant l'année de maintien (tableau 13), la mesure la plus fréquemment utilisée est l'appui pédagogique<sup>13</sup>. Un peu moins de la moitié des élèves maintenus (42%) en ont bénéficié. Un élève maintenu sur cinq a bénéficié d'une mesure de soutien, dépendant de l'enseignement spécialisé, comme le renfort pédagogique ou le soutien pédagogique spécialisé. Moins de 10% des élèves maintenus ont reçu du soutien, de la part de maîtres de classe de développement itinérants (MCDI), et 4% ont été accueillis ponctuellement dans une classe à effectif réduit (ER) ou dans un lieu Ressources. À noter encore que 6% des élèves maintenus ont bénéficié d'une mesure prévue par un projet mis spécifiquement en œuvre dans l'établissement, grâce aux allocations complémentaires des PCI ou des projets-équité, et que 3% ont suivi des cours intensifs de français (CIF) destinés aux élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. Dans la catégorie « Autres », un petit nombre d'élèves ont reçu de l'aide, directement de la part de leur enseignant de classe, pendant les périodes d'appui institutionnel (à l'horaire de la classe), ou de manière spécifique, par un travail sur la confiance en soi, par exemple.

### **Nombre de mesures de soutien attribuées par élève pendant l'année de maintien**

Certains élèves ont bénéficié de plusieurs mesures d'aide pendant l'année scolaire 2011-2012. C'est ce que présente le tableau 15. Signalons que parmi celles-ci ne figurent pas les prestations thérapeutiques (comme la logopédie, la psychologie, etc.), ni les aides aux devoirs à domicile, qui seront traitées plus loin.

Tableau 15 : Nombre de mesures de soutien dispensées par élève pendant l'année de maintien

Nombre de mesures	Effectif	Pourcentage
Aucune mesure	106	30.7
Une mesure	166	48.1
Deux mesures	69	20.0
Trois mesures	4	1.2
TOTAL	345	100

Comme constaté précédemment, presque un tiers des élèves maintenus n'ont reçu aucune mesure de soutien. Presque la moitié des élèves maintenus (48%) ont bénéficié d'une mesure de soutien, un élève maintenu sur cinq a bénéficié de deux mesures de soutien et une très faible proportion d'élèves (1%) a reçu trois mesures d'aide dans le cadre de l'école. Les combinaisons de mesures les plus fréquentes sont l'appui associé au renfort pédagogique (18 cas) et l'appui associé à la mesure prodiguée dans le cadre d'un *projet-équité* (16 cas). Dans quelques situations, ces mesures sont dispensées en parallèle et se cumulent, mais le plus souvent, elles sont successives. Ainsi, par exemple, une mesure d'appui, qui s'avère insuffisante, peut être complétée par un atelier lecture mis sur pied grâce au projet de l'établissement (PCI ou projet-équité) ou alors, être remplacée par du renfort pédagogique.

### **Matières travaillées au soutien**

Pour identifier dans quelle(s) matière(s) le soutien a été dispensé, le questionnaire propose deux séries de questions. La première cible la matière en général : l'élève a-t-il

<sup>13</sup> Voir la description des mesures à disposition dans le canton de Vaud dans la section 2.1. « La problématique du soutien pédagogique ».

reçu un soutien global pour le français, les mathématiques ou la compréhension de l'écrit ? Une deuxième série de questions fournit plus de détails : l'élève a-t-il reçu un soutien plus spécifique pour la lecture, la structuration – qui regroupe la grammaire, la conjugaison et l'orthographe – le vocabulaire (par l'enrichissement du lexique), la numération, les opérations ou encore la résolution de problèmes ? Plusieurs réponses sont possibles. L'ensemble des informations récoltées figurent dans le tableau 16.

Tableau 16 : Domaines travaillés par le soutien

	Domaines	Effectif (N = 239)	Pourcentage
Globalement	Français	161	67.4
	Mathématiques	88	36.8
	Compréhension	123	51.5
Spécifiquement	Lecture	111	46.4
	Structuration	71	29.7
	Vocabulaire	54	22.6
	Résolution de problèmes	45	18.8
	Opérations	39	16.3
	Numération	36	15.1
	Autres	42	17.6

Le français est travaillé, de manière globale par le soutien, dans deux tiers (67%) des cas, les mathématiques dans environ un tiers (37%) des cas et la compréhension de l'écrit (consignes, énoncés, textes divers, etc.) dans un peu plus de la moitié (51%) des cas. Le français occupe donc une place prépondérante, dans le travail effectué par le soutien pédagogique, sous ses aspects langagier et technique, ainsi que dans le domaine de la compréhension.

Le même constat peut être fait, en observant la deuxième partie du tableau, qui concerne ce qui est exercé de manière spécifique par le soutien : les différents domaines constituant l'enseignement du français occupent une place importante dans les matières travaillées. En effet, la lecture est entraînée dans 46% des cas, la structuration (grammaire, conjugaison et orthographe) dans environ 30% des cas, le vocabulaire (enrichissement du lexique) dans 23% des cas, alors que les différents aspects des mathématiques (résolution de problèmes, opérations et numération) sont exercés dans respectivement 19%, 16% et 15% des séances de soutien.

Dans la catégorie « Autres », les enseignants ont mentionné d'autres matières travaillées dans le cadre du soutien, et en ont fourni le détail pour 34 élèves. Accompagnées d'illustrations, ces autres matières ou notions sont présentées dans le tableau 17.

Tableau 17 : Autres matières ou notions travaillées par le soutien

Nombre de mentions	Autres matières ou notions	Illustrations
21	Organisation du travail	<i>Apprendre à s'organiser (souligner, biffer). Comment appréhender un travail.</i>
13	Stratégies d'apprentissage	<i>Entraîner sa mémoire de travail, développer des stratégies, faire des liens. Apprendre à apprendre (gestion mentale).</i>
11	Projet individuel	<i>Apprentissage de l'ordinateur, travail = production de l'écrit. Se prononcer, se faire une idée, un argument et le mettre sur papier, selon les règles de français étudiées.</i>
9	Confiance en soi et autonomie	<i>Renforcement de l'estime de soi. Développer son autonomie, se prendre en charge.</i>

L'organisation du travail constitue une notion travaillée par le soutien pour vingt-et-un élèves, les stratégies d'apprentissage sont entraînées avec treize élèves, un projet individuel est élaboré avec onze élèves, le renforcement de la confiance en soi et l'autonomie sont développés avec neuf élèves, pendant les périodes de soutien. On peut penser que ces éléments non disciplinaires, qui s'apparentent à un travail sur ce que le Plan d'études romand (PER) appelle les capacités transversales<sup>14</sup>, ne sont probablement pas exercées en tant que telles, mais au moyen d'activités disciplinaires.

### **Modalités du soutien : durée, fréquence, intensité**

#### *Durée du soutien*

Le tableau 18 présente la durée annuelle moyenne pendant laquelle les élèves maintenus ont bénéficié de soutien.

Tableau 18 : Durée moyenne du soutien attribué aux élèves pendant l'année de maintien

Durée du soutien	Effectif	Pourcentage
Longue : toute l'année	171	71.6
Moyenne : de 3 à 9 mois	44	18.4
Courte : de 1 à 3 mois	22	9.2
Information manquante	2	0.8
TOTAL	239	100

Environ trois quarts (72%) des élèves ont reçu un soutien de longue durée, c'est-à-dire pendant toute l'année scolaire ; c'est le mode de fonctionnement le plus courant. Environ un élève sur cinq (18%) a bénéficié d'un soutien de durée moyenne, allant de trois à neuf mois. Les prises en charge de courte durée, d'un à trois mois, sont plutôt rares, elles concernent moins de 10% des élèves qui reçoivent du soutien.

<sup>14</sup> Le PER définit les capacités transversales comme des aptitudes fondamentales qui traversent à la fois les domaines d'apprentissage et l'ensemble de la scolarité. Il propose aux enseignants de favoriser des mises en situations permettant aux élèves d'exercer et d'élargir les cinq capacités transversales suivantes : la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive.

**Fréquence du soutien**

Le tableau 19 présente le nombre hebdomadaire de séances de soutien dont les élèves ont bénéficié pendant l'année de maintien.

Tableau 19 : Fréquence hebdomadaire des prises en charge par le soutien

Fréquence hebdomadaire	Effectif	Pourcentage
1 fois par semaine	97	40.6
2 fois par semaine	73	30.5
3 fois par semaine	33	13.8
4 fois par semaine	6	2.5
Tous les jours	12	5.0
1 fois tous les 15 jours	11	4.6
Autre	4	1.7
Information manquante	3	1.3
TOTAL	239	100

Dans la majorité des cas (71%), le soutien a lieu une ou deux fois par semaine. Les prises en charge, trois fois par semaine, s'adressent à 14% des élèves maintenus recevant du soutien. Les prises en charge plus fréquentes – quatre fois par semaine, ou quotidiennes – ou, au contraire, épisodiques – une fois tous les quinze jours – sont rares ; elles concernent respectivement 2%, 5% et moins de 5% des élèves maintenus.

Pour affiner la perception de l'intensité des mesures d'aide octroyées, des données ont été collectées à propos de la durée moyenne d'une séance de soutien. Elles sont présentées dans le tableau 20.

Tableau 20 : Durée moyenne d'une séance de soutien

Durée moyenne	Effectif	Pourcentage
Moins d'une période* (entre 10 et moins de 30 minutes)	38	15.9
Une période environ (entre 30 et moins de 60 minutes)	170	71.1
Plus d'une période (entre 60 et 90 minutes)	17	7.1
Autre	5	2.1
Information manquante	9	3.8
TOTAL	239	100

\* Une période scolaire est égale à quarante-cinq minutes.

Les séances de moins d'une période sont peu fréquentes, elles s'adressent à 16% des élèves. Les séances d'une période environ concernent presque trois quarts des élèves qui bénéficient de soutien. Les séances de plus d'une période concernent 7% des élèves. On note ainsi que les séances de longue durée sont relativement peu répandues, probablement parce l'attention des élèves du CYP1 est difficilement mobilisable au-delà d'une période.



En résumé, il ressort des trois critères présentés ci-dessus que, pour la majorité des élèves ayant bénéficié d'un soutien pendant l'année de maintien (en 2011-2012), celui-ci s'est déroulé tout au long de l'année scolaire, avec une ou deux prises en charge hebdomadaires, pour des séances d'une durée d'une période environ.

### *Intensité du soutien*

En combinant les critères de fréquence et de durée d'une séance, on peut calculer un indicateur d'« intensité » du soutien dispensé, afin de différencier les mesures intensives de celles qui sont plus légères. Nous avons défini qu'une mesure est intensive, lorsque qu'elle est dispensée à raison de deux séances au moins par semaine, pour une durée hebdomadaire totale supérieure à soixante minutes. Ce choix nous permet de séparer notre collectif entre deux groupes d'effectifs égaux.

Tableau 21 : Intensité du soutien selon le type de mesures (en %)

Type de mesures	Élèves bénéficiant d'une mesure intensive (N=133)*
Appui	31.4
Renfort pédagogique ou soutien pédagogique spécialisé	60.0
MCDI	76.5

\* N'ont été pris en compte ici que les élèves au bénéfice d'une seule mesure.

On voit, dans le tableau 21, que 31% des élèves qui bénéficient uniquement d'appui ont une mesure dite intensive (deux séances au moins par semaine pour une durée totale supérieure à soixante minutes), contre 60% des élèves qui ont du renfort pédagogique ou du soutien pédagogique spécialisé, et 76% des élèves qui ont du MCDI. On en déduit que l'appui est le plus souvent non intensif et que les prestations fournies par l'enseignement spécialisé – renfort pédagogique, soutien pédagogique spécialisé, et MCDI – sont, le plus souvent, des mesures intensives, ce qui n'a rien d'étonnant puisqu'elles interviennent en principe lorsque les mesures ordinaires se sont montrées insuffisantes.

Relevons toutefois que, grâce au complément financier apporté par les projets-équité, les établissements ont pu proposer des mesures d'appui pédagogique plus intenses, comme le constatent Gilliéron Giroud & Ntamakiliro (2012) dans l'étude qu'ils ont consacrée aux projets d'éducation prioritaire dans le Canton de Vaud.

### *Lieux où se déroule le soutien*

À la question qui s'intéresse aux lieux où se déroulent les séances de soutien pédagogique, cinq possibilités sont proposées : toujours hors de la classe, toujours dans la classe, le plus souvent hors de la classe, le plus souvent dans la classe, en alternance (par exemple, une fois en classe / une fois hors de la classe). L'utilisation de ces divers lieux est présentée dans le tableau 22.

Environ 40% des séances de soutien se déroulent toujours hors de la classe et 23% d'entre elles ont lieu alternativement en classe et hors de la classe. Le soutien est toujours dispensé dans le cadre de la classe dans 16% des situations ; environ 12% des séances ont lieu le plus souvent hors de la classe et environ 9% le plus souvent dans la classe.

Tableau 22 : Lieux des séances de soutien

Lieux des séances	Effectif	Pourcentage
Toujours hors de la classe	93	38.9
En alternance hors et dans la classe	54	22.6
Toujours dans la classe	39	16.3
Le plus souvent hors de la classe	28	11.7
Le plus souvent dans la classe	21	8.8
Autres	4	1.7
TOTAL	239	100

On voit que plus de la moitié des séances de soutien se déroulent hors de la classe alors qu'un quart d'entre elles ont lieu en classe. Le compromis constitué par l'alternance des lieux est utilisé dans un quart des interventions de soutien pédagogique. Ces constats sont assez similaires aux pratiques d'encadrement observées à plus petite échelle par Bachmann Hunziker et Pulzer-Graf (2012), dans des situations d'intégration où les interventions hors de la classe sont plus fréquentes que celles qui ont lieu systématiquement dans la classe. La présence de l'enseignant de soutien en classe, préconisée de plus en plus pour ce genre d'interventions, est une pratique qui se met progressivement en place, alors qu'il y a moins d'une dizaine d'années, ces interventions se déroulaient systématiquement hors de la classe.

### **Formes des prises en charge de soutien**

Le questionnaire cherche également à savoir sous quelles formes le soutien est généralement dispensé. L'élève est-il pris en charge individuellement, avec un camarade, dans un petit groupe, ou encore dans un groupe de besoins ? Le tableau 23 synthétise les réponses recueillies à ce propos.

Tableau 23 : Formes des prises en charge de soutien

Formes des prises en charge	Effectif	Pourcentage
En petit groupe	88	36.8
En individuel	74	31.0
Dans un groupe de besoins	28	11.7
Avec un camarade	19	8.0
Individuel/groupe en alternance	14	5.9
Autre (classe, ½ classe, variable, etc.)	8	3.3
Information manquante	8	3.3
TOTAL	239	100

Le soutien est dispensé en petit groupe d'élèves dans 37% des situations, alors que 31% des élèves maintenus au CYP1 sont pris en charge individuellement. Dans 12% des cas, l'élève maintenu bénéficie de soutien dans le cadre d'un groupe constitué en fonction de besoins spécifiques, dans 8% des cas, il vient au soutien accompagné d'un camarade, et dans 6% des cas, le soutien se fait en alternant la prise en charge individuelle et celle en

groupe. En résumé, on peut dire que le soutien est dispensé en groupe à deux élèves sur trois, alors que la prise en charge individuelle concerne un élève soutenu sur trois.

### **Enseignants qui dispensent le soutien**

Quel type d'enseignants ont dispensé les mesures de soutien attribuées aux élèves maintenus ? Plusieurs réponses sont proposées, mais un seul choix est possible : un-e maître-sse d'appui, un-e maître-sse de CIF, un-e enseignant-e de classe D itinérant-e, un-e enseignant-e spécialisé-e. Le tableau 24 présente l'ensemble des réponses fournies.

Tableau 24 : Personnes qui ont dispensé du soutien aux élèves pendant l'année de maintien

Type d'enseignant	Effectif	Pourcentage
Maître-sse d'appui	129	54.0
Enseignant-e spécialisé-e	45	18.8
Enseignant-e de classe	24	10.0
Enseignant-e de classe D	15	6.3
Maître-sse de CIF	11	4.6
Autre (aide à l'enseignant-e, spécialiste PPLS, etc.)	14	5.9
Information manquante	1	0.4
TOTAL	239	100

Plus de la moitié des élèves (54%) reçoivent du soutien, par des maîtresses d'appui. Un élève sur cinq environ (19%) bénéficie d'aide, de la part d'enseignants spécialisés. À relever toutefois que, dans certaines situations, la mesure, attribuée et financée par le SESAF, est dispensée par des enseignants non spécialisés, en raison du manque d'enseignants avec une formation spécialisée.

Les réponses fournies font apparaître une catégorie de professionnels qui n'était pas proposée par le questionnaire. Dans 10% des cas en effet, ce sont les enseignants titulaires qui dispensent de l'appui à leurs élèves, dans le cadre des périodes d'appui institutionnel, figurant à l'horaire de la classe. Cette aide, première forme de remédiation proposée à l'élève par son maître de classe, est certes indispensable, mais ne constitue pas, selon l'optique de cette recherche, la mesure de soutien externe prévue par la Loi scolaire en ces termes :

*« Lorsque l'enseignement dispensé en classe s'avère insuffisant pour assurer la progression d'un élève, un appui pédagogique est mis en œuvre. » (LS, art. 99, al.1.)*

Un peu plus de 6% des élèves reçoivent un soutien dispensé par des enseignants de classe D, et presque 5% bénéficient de cours de français donnés par des maîtresses de CIF. Dans la catégorie « Autre », on trouve le soutien apporté par des personnes telles que des aides à l'enseignant, des spécialistes à savoir des psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire (PPLS), ou encore par des étudiants de la Haute École pédagogique vaudoise.

### 5.1.4 AUTRES AIDES APPORTÉES PENDANT L'ANNÉE DE MAINTIEN

Outre le soutien dispensé par l'école, les élèves maintenus bénéficient-ils d'autres sortes d'aide, que ce soit à domicile pour la réalisation des devoirs, ou dans un cadre thérapeutique ?

#### **Aide aux devoirs à domicile**

Les enseignants ont pu préciser, dans la mesure où ils connaissaient l'information, le ou les types d'aide dont l'élève maintenu bénéficiait pour réaliser ses devoirs à domicile. Le questionnaire proposait plusieurs catégories de réponses, ainsi qu'une rubrique « autre » dont les modalités ont été détaillées dans le tableau 25.

Tableau 25 : Types d'aide apportée aux élèves pour la réalisation de leurs devoirs à domicile pendant l'année de maintien

Type d'aide	Effectif (N = 345)	Pourcentage
Parents ou membre de la famille	200	58.0
Devoirs surveillés ou autre structure d'aide aux devoirs	153	44.3
Répétiteur	23	6.7
Maman de jour ou voisin	5	1.4
Aucune aide	7	2.0
Ne sait pas	26	7.5

Plus de la moitié des élèves maintenus (58%) reçoivent de l'aide, de leurs parents ou d'un membre de la famille (frère ou sœur aîné-e, beau-père, oncle, etc.) pour réaliser leurs devoirs à domicile, 44% vont aux devoirs surveillés – prestation parascolaire proposée par les communes – ou dans une autre structure d'aide aux devoirs (Association Impact, Centre vaudois d'aide à la jeunesse (CVAJ), etc.), 7% ont un répétiteur à domicile, et 1% font leurs devoirs avec la personne qui assure leur garde en dehors de l'école (maman de jour ou voisin). Une très faible proportion d'élèves maintenus (2%) ne bénéficie d'aucune aide, pour réaliser ses leçons. Les enseignants ignorent s'il y a une aide aux devoirs, pour 7% des élèves maintenus.

Le principal constat à faire sur ce sujet est que, dans la majorité des cas, les élèves bénéficient d'une aide ou d'une supervision parentale ou externe, pour effectuer leurs devoirs. Ces derniers constituent probablement un enjeu majeur pour la réussite scolaire de l'élève.

#### **Prestations pédaothérapeutiques**

La question, qui concerne les prestations pédaothérapeutiques – il peut s'agir de bilans et/ou de suivis thérapeutiques – dont l'élève maintenu a bénéficié pendant l'année de maintien, se présente en deux parties. Il s'agit, tout d'abord pour l'enseignant, d'indiquer si le bilan, ou le traitement suivi par l'élève, est dispensé par un logopédiste, un psychologue, un psychomotricien ou un ergothérapeute, un pédopsychiatre, ou un autre spécialiste (pédiatre, neuropsychologue, etc.). Dans un deuxième temps, l'enseignant doit mentionner si le bilan, ou le traitement, a été dispensé dans le cadre du service offert par les psychologues, psychomotriciens, logopédistes en milieu scolaire (PPLS), ou chez un

spécialiste privé. Plusieurs réponses sont possibles. Le tableau 26 synthétise l'ensemble des réponses recueillies.

Tableau 26 : Types de prestations pédagogiques dont les élèves ont bénéficié pendant l'année de maintien

Type de prestations	Effectif (N = 345)	Pourcentage
Logopédie	181	52.5
Psychologie	84	24.3
Pédopsychiatrie (ou autre spécialité psychomédicale)	30	8.7
Psychomotricité (ou ergothérapie)	29	8.4
Ne sait pas	9	2.6
Pas de prestation	111	32.2

Plus de la moitié des élèves maintenus au CYP1 en 2011-2012 (52%) ont été suivis en logopédie pendant l'année de maintien. Ce nombre interpelle à plus d'un titre, notamment à propos des facteurs qui contribuent à une demande aussi importante de traitements. Faut-il y voir un effet des méthodes d'apprentissage de la lecture, ou des exigences institutionnelles en matière de lecture-écriture, ou alors les élèves maintenus ont-ils plus fréquemment des carences langagières, ou des troubles dyslexiques ?

On peut se demander si les nombreuses mesures de logopédie se substituent aux mesures de soutien. Ce n'est pas le cas, puisque 79% des élèves pris en charge par la logopédie bénéficient également de soutien (tableau non présenté). Il semble donc, au contraire, que les deux types de mesures se cumulent. Par ailleurs, nous constatons que parmi les 34 élèves n'ayant reçu aucun soutien ni cette année, ni la précédente, seulement 14 (41%) ont eu de la logopédie ; cette proportion est moins importante que chez l'ensemble des élèves maintenus. Ce résultat confirme que la logopédie n'est pas utilisée comme alternative au soutien.

Un élève maintenu sur quatre (24%) a bénéficié d'une prestation de type psychologique. Ce chiffre est élevé car il inclut non seulement les suivis, mais également les bilans et les consultations destinés à la recherche de solutions. À cet égard, une seule rencontre entre l'élève, les parents, et le psychologue peut suffire.

Une faible proportion d'élèves ont été suivis en pédopsychiatrie (9%), ou encore en psychomotricité (8%).

En ce qui concerne les prestataires de services, deux mesures pédagogiques sur trois, environ, sont dispensées par les PPLS, l'autre tiers des prestations étant assuré par des spécialistes privés (tableau non présenté).

### **Mesures socio-éducatives**

Une faible proportion d'élèves maintenus ont bénéficié d'une mesure socio-éducative pendant l'année de maintien : 6% d'entre eux ont eu une mesure dépendant du Service de la protection de la jeunesse (SPJ) et 1% d'une mesure d'action éducative en milieu ouvert (AEMO), (tableau non présenté).

### 5.1.5 SOUTIEN REÇU L'ANNÉE PRÉCÉDANT LE MAINTIEN

Les élèves maintenus en 2011-2012 ont-ils bénéficié d'aide, pendant l'année qui a précédé le maintien, année où ils étaient en difficulté ? Si c'est le cas, s'agit-il d'appui, de MCDI, de renfort pédagogique, ou de soutien pédagogique spécialisé, ou encore d'une autre forme de soutien ? Plusieurs réponses sont possibles, les élèves pouvant, comme on l'a déjà vu, être au bénéfice de plusieurs mesures pendant l'année. Le tableau 27 présente l'ensemble des mesures attribuées en 2010-2011 et les compare aux mesures attribuées en 2011-2012.

Tableau 27 : Mesures de soutien dont les élèves ont bénéficié avant et pendant l'année de maintien

Type de mesures	Mesures attribuées en 2010-2011		Mesures attribuées en 2011-2012	
	Effectif (N = 345)	Pourcentage	Effectif (N = 345)	Pourcentage
Appui pédagogique	208	60.3	145	42.0
Enseignement spécialisé (renfort pédagogique ou soutien pédagogique spécialisé)	73	21.2	75	21.7
MCDI	22	6.4	25	7.2
CIF	19	5.5	12	3.5
Classe ER ou Ressources	18	5.2	15	4.3
Projet d'établissement (PCI ou projet-équité)	12	3.5	20	5.8
Autre (aide de l'enseignant, devoirs surveillés, etc.)	5	1.4	24	7.0

Il y a plus d'élèves au bénéfice d'appui pédagogique, l'année qui précède le maintien que pendant l'année du maintien. La proportion d'élèves qui bénéficient de mesures d'enseignement spécialisé et de MCDI est restée stable, mais ne concerne pas forcément les mêmes élèves. Pendant l'année du maintien, moins d'élèves ont bénéficié de CIF ou de soutien dans une classe ER ou Ressources ; en revanche, ils sont plus nombreux à avoir reçu du soutien dans le cadre d'un projet d'établissement, ou sous une autre forme.

Ces constats soulèvent deux questions : l'appui pédagogique est-il une mesure préventive à utiliser avant le maintien, plutôt qu'une mesure compensatoire permettant de combler des lacunes pendant l'année de maintien ? Dans le même ordre d'idées (prévention, compensation), quel est le rôle des mesures spécialisées dans le cursus d'un élève en difficulté ? Un élément de réponse peut être apporté, en observant si les élèves qui ont reçu du soutien pendant l'année de maintien en avaient déjà reçu en 2010-2011.

Tableau 28 : Élèves ayant bénéficié de soutien en 2010-2011 et pendant l'année de maintien (en 2011-2012)

Type de mesures	Élèves soutenus en 2011-2012	... dont élèves déjà soutenus en 2010-2011
Appui	145	122 (84.1%)
Enseignement spécialisé (renfort pédagogique ou soutien pédagogique spécialisé)	75	50 (66.7%)
MCDI	25	15 (60.0%)

Parmi les élèves qui ont reçu de l'appui en 2011-2012, environ quatre sur cinq bénéficiaient déjà d'une telle mesure à titre préventif, l'année précédant le maintien. Pour ces 122 élèves, la mesure de soutien n'a cependant pas permis d'éviter le maintien et on peut penser que la mesure attribuée en 2011-2012, c'est-à-dire pendant l'année de maintien, a pour but de combler les lacunes qui subsistent. Pour ces élèves, l'appui aurait donc la double fonction de tenter de prévenir le maintien, puis de soutenir l'élève dans la « révision » du programme.

Deux tiers environ des élèves (67%) bénéficiant de prestations spécialisées en 2010-2011 ont vu ces mesures se prolonger en 2011-2012, et le soutien de type MCDI s'est prolongé pour 60% des élèves. La proportion de nouveaux élèves, pris en charge par ces deux formes de mesures de soutien, est plus importante que celle des nouveaux élèves pris en charge par l'appui, probablement parce que ces mesures doivent répondre à d'autres types de difficultés, plus massives et persistantes.

En s'intéressant aux 106 élèves qui n'ont pas reçu de soutien pendant l'année de maintien (voir tableau 13 p. 49), on peut constater que 34 d'entre eux n'en avaient déjà pas reçu, l'année précédente. Ce constat surprend dans le sens où ce sont des élèves qui ont rencontré des difficultés suffisamment importantes pour nécessiter un maintien, et interroge sur les raisons qui incitent à recourir ou non à des mesures d'aide.

### 5.1.6 APPRÉCIATION DE L'ÉVOLUTION DE L'ÉLÈVE PENDANT L'ANNÉE DE MAINTIEN

Les enseignants sont invités à donner une appréciation de l'évolution de l'élève pendant l'année de maintien, d'une part sur le plan de ses aptitudes scolaires et, d'autre part, sur le plan de son attitude face aux apprentissages. L'échelle proposée contient quatre degrés pour apprécier les progrès réalisés par l'élève : importants progrès, progrès, peu de progrès, aucun progrès. Les réponses fournies sont synthétisées dans le tableau 29.

Tableau 29 : Appréciation des progrès réalisés par les élèves sur le plan de leurs aptitudes scolaires et de leur attitude au travail pendant l'année de maintien

Appréciation	Aptitudes scolaires		Attitude au travail	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
Importants progrès	68	19.7	78	22.6
Progrès	217	62.9	196	56.8
Peu de progrès	54	15.6	58	16.8
Aucun progrès	3	0.9	8	2.3
Information manquante	3	0.9	5	1.5
Total	345	100	345	100

Selon les enseignants, la majorité des élèves maintenus ont fait des progrès, voire d'importants progrès, sur le plan de leurs aptitudes scolaires et dans leur attitude face au travail, pendant l'année de maintien (respectivement 83 et 79%). Cependant, les enseignants estiment que 16% des élèves maintenus ont fait peu, voire aucun progrès sur le plan de leurs aptitudes scolaires, et que 19% ont peu ou pas du tout progressé dans leur attitude au travail.

Toujours d'après les enseignants, pour un élève sur cinq environ, l'année de maintien n'apporte donc pas beaucoup d'améliorations. Le peu de bénéfices retirés par ces élèves,

au cours d'une année supplémentaire dans le cycle, interroge à la fois la pertinence de la mesure de maintien et l'efficacité des mesures de soutien. On ne peut cependant imaginer qu'une promotion automatique soit la bonne solution puisque les difficultés de ces élèves semblent persister, mais quelle autre mesure faudrait-il proposer ? La question reste largement ouverte.

Il apparaît que pour 89% des élèves (chiffre non présenté dans le tableau), le signalement des enseignants quant aux progrès est le même au niveau des résultats scolaires et de l'attitude face au travail. Seulement 7% des élèves ont été annoncés comme ayant amélioré leurs résultats, mais pas leur attitude au travail, tandis que 4% sont dans une situation inverse.

### **Liens entre appréciation des progrès par les enseignants et progrès effectifs**

Il est intéressant de comparer les progrès, annoncés par les enseignants dans le questionnaire, avec les progrès constatés au niveau des résultats de l'année, attribués par les enseignants eux-mêmes, dans les différentes disciplines, français, mathématiques et connaissance de l'environnement (CE).

Pour mesurer les progrès des élèves, nous avons transformé les appréciations en chiffres (NA correspondant à 2 et LA correspondant à 6), et avons, pour chaque discipline, soustrait le chiffre de l'année, ainsi obtenu, à celui de l'année précédente. Ainsi, une différence de +1 point correspond, par exemple, à un passage de A à AA. Une différence nulle signifie que l'appréciation de l'élève n'a pas changé, et une différence négative signifie que l'appréciation de cette année est moins bonne que celle de l'année précédente.

Tableau 30 : Comparaison entre progrès réalisés dans 3 disciplines et progrès signalés par les enseignants

Progrès signalés par les enseignants	Progrès en français*	Progrès en mathématiques*	Progrès en CE*
Importants / progrès	1.6	1.4	1.1
Peu / aucun progrès	0.7	1.0	0.5
p**	< 0.01	< 0.05	< 0.01

\* La différence entre les 2 appréciations annuelles est exprimée en points.

\*\* différence de moyennes

Le tableau 30 montre que, quelle que soit la discipline, les progrès réalisés par les élèves, durant l'année de leur maintien, sont significativement plus élevés dans le groupe des élèves annoncés par les enseignants comme ayant fait d'importants progrès ou des progrès, au niveau de leurs résultats scolaires. Les ressentis des enseignants correspondent donc bien, en moyenne, à un progrès observable et mesuré.

En regardant les cas individuellement, on constate toutefois, que pour une vingtaine d'élèves cette correspondance n'existe pas (tableau non présenté). En effet, pour 4 élèves dont les enseignants relèvent les progrès, les résultats en français ont baissé, tandis que pour 10 autres ils ont stagné. Inversement, pour 8 élèves annoncés comme ayant fait peu ou pas de progrès, les résultats ont augmenté de 2 points. Ces constats se retrouvent dans les autres disciplines.



### 5.1.7 AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DU SOUTIEN DISPENSÉ

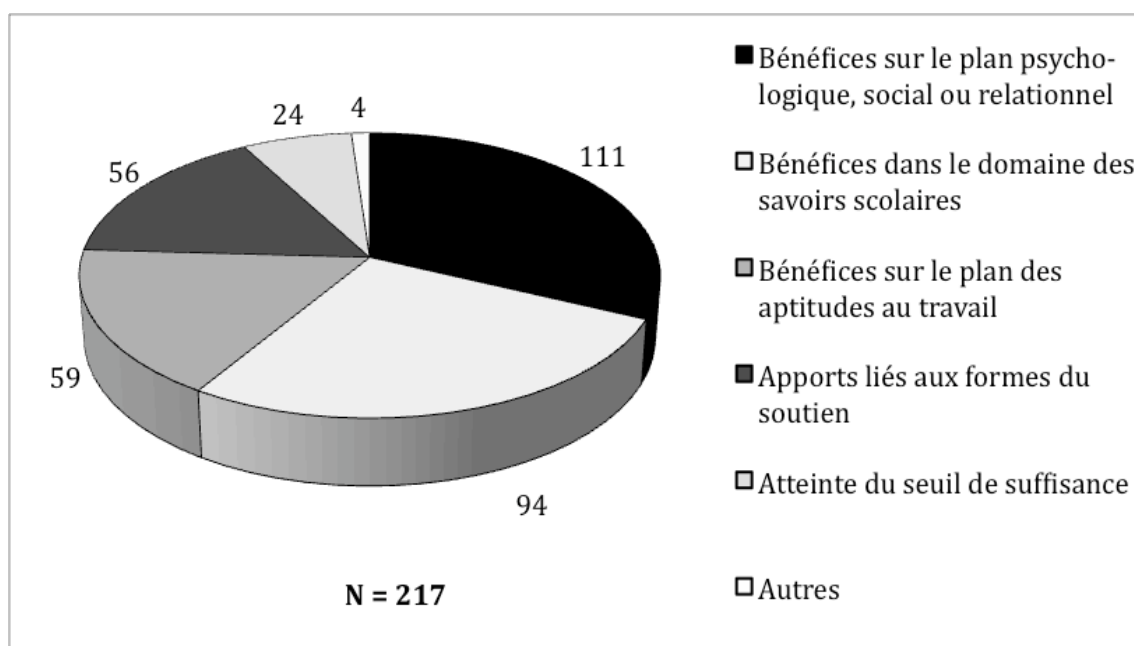
La dernière question permet de déterminer quels avantages et inconvénients les enseignants trouvent au soutien dispensé. Ils sont présentés dans les deux sections suivantes.

#### Avantages du soutien

Les commentaires recueillis dans la rubrique « avantages du soutien » concernent 246 élèves. Certaines réponses, cependant, font plutôt allusion aux avantages du maintien qu'à ceux du soutien (par exemple : « *L. a pu prendre confiance en lui-même grâce au maintien.* ») ; 24 réponses sont dans ce cas. De plus, 3 réponses évoquent les avantages d'une autre forme d'aide (par exemple : « *La logopédie a permis de dépasser ses blocages, cela lui a permis de prendre de l'assurance.* ») et 2 réponses mentionnent que l'élève n'a pas bénéficié de soutien. Au final, les réponses valides sont au nombre de 217.

De natures très diverses, les commentaires à propos des avantages du soutien dispensé ont été regroupés selon cinq thèmes généraux : bénéfiques sur les plans psychologique, social ou relationnel, bénéfiques dans le domaine des savoirs scolaires, bénéfiques sur le plan des aptitudes au travail scolaire, apports liés aux formes du soutien, atteinte du seuil de suffisance. À ces thèmes s'ajoute une catégorie « Autres ». Une réponse peut contenir plusieurs éléments, dans ce cas, elle figure dans plusieurs catégories. Ainsi, le commentaire « *Le soutien lui a permis d'éprouver des réussites, de renforcer sa confiance en elle. Son attitude face aux activités a changé. Elle est plus motivée et a atteint les objectifs de fin de cycle.* » figure dans trois catégories : bénéfiques sur le plan psychologique (*éprouver des réussites, renforcer sa confiance en elle*), bénéfiques sur le plan des aptitudes au travail (*attitude changée, motivation*) et atteinte du seuil de suffisance (*a atteint les objectifs de fin de cycle*). Le graphique 1 présente le nombre de mentions pour chacune des catégories.

Graphique 1 : Avantages du soutien dispensé, selon les enseignants



Le soutien dispensé apporte des bénéfices sur les plans psychologique, social, ou relationnel à 111 élèves. Pour 83 d'entre eux, il s'agit d'une amélioration de la confiance en soi et/ou en ses capacités. « *S. a repris confiance en lui et en ses capacités.* » Pour d'autres élèves, il peut s'agir de la valorisation de leurs compétences, de l'amélioration de la relation aux pairs, d'une meilleure gestion du comportement ou des émotions, ou encore de la maturation de l'élève. « *L'élève a grandi, est devenue plus mature face aux apprentissages.* » Certains facteurs n'apparaissent pas isolément et ont des incidences dans d'autres domaines, comme le montre l'exemple suivant : « *Une énorme prise de confiance en elle et en ses capacités qui ont permis une participation et des acquisitions optimales en classe.* »

La deuxième catégorie d'avantages concerne des bénéfices dans les savoirs scolaires mentionnés pour 94 élèves. De nombreuses expressions sont utilisées pour désigner les progrès réalisés grâce au soutien, comme « *amélioration des compétences* », « *consolidation des acquisitions* », « *renforcement des bases* », « *révisions de notions* », « *développement des connaissances* », « *lacunes comblées* », etc. On remarque à nouveau que ces progrès vont fréquemment de pair avec des bénéfices dans d'autres domaines, comme dans l'exemple suivant : « *Le fait de revoir les notions lui a été bénéfique. Il a repris confiance en lui et a beaucoup progressé.* »

Pour 59 élèves, le soutien dispensé a procuré des bénéfices sur le plan des aptitudes au travail. Par exemple, il a amélioré l'autonomie dans la réalisation des tâches, la motivation, l'implication, la rapidité, l'application, la concentration, la mise en place de stratégies d'apprentissage, l'organisation, ou encore l'appréhension des consignes. L'exemple suivant montre qu'en plus de bénéfices dans les aptitudes au travail, l'élève a aussi tiré des bénéfices dans les savoirs scolaires et sur le plan psychologique : « *A. a comblé ses lacunes. Il est motivé, travaille plus rapidement et s'applique. Le soutien lui a permis de reprendre confiance en lui et en ses capacités.* »

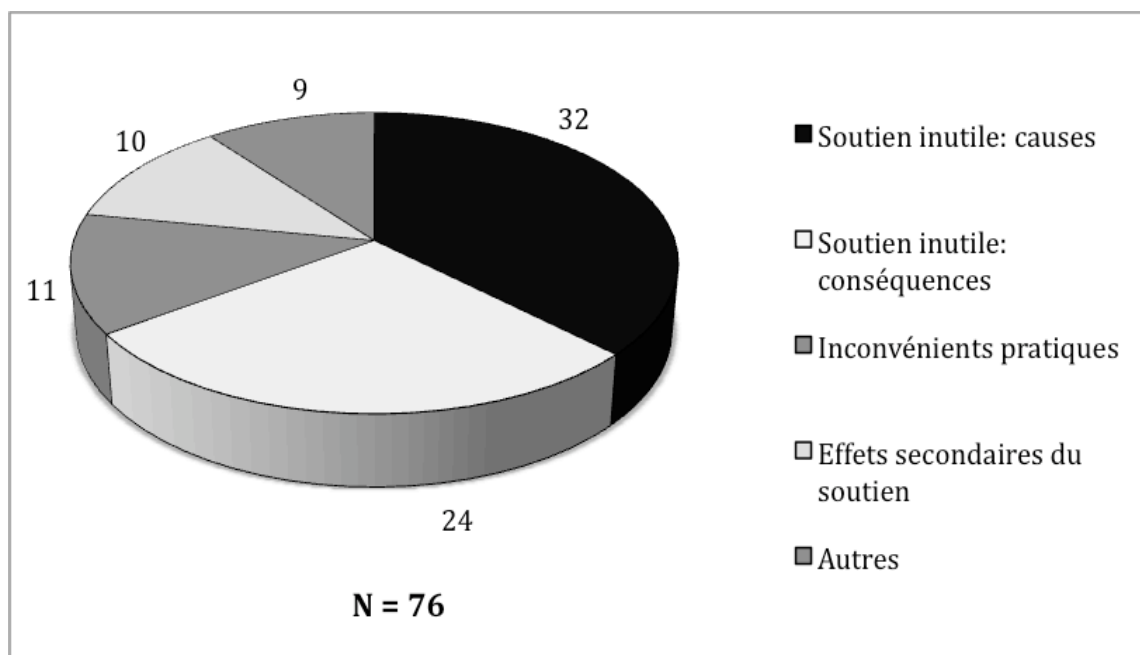
D'autres commentaires indiquent que les avantages du soutien se trouvent dans les diverses formes ou approches spécifiques proposées aux élèves. C'est le cas pour 56 d'entre eux, auxquels le soutien a apporté une aide individuelle ou en petit groupe, l'élaboration du projet personnalisé, une relation privilégiée avec un adulte, l'attention de l'enseignant, un autre regard ou encore une aide ciblée sur des besoins particuliers, comme l'illustre le commentaire suivant : « *Suivi et aide selon les besoins d'approfondissement, deuxième regard sur les difficultés de l'élève. Travail en petit groupe.* »

L'atteinte du seuil de suffisance est mentionnée pour 24 élèves. Bien que cette réponse se réfère fréquemment à des savoirs scolaires spécifiques (le français, la lecture ou les mathématiques) elle nous paraît être d'un autre ordre puisqu'elle précise que le soutien dispensé a permis à l'élève d'atteindre les objectifs fixés par l'institution pour pouvoir être promu.

### ***Inconvénients du soutien***

Les commentaires concernant les inconvénients sont moins nombreux que ceux concernant les avantages du soutien, ils ne concernent que 76 élèves. Les réponses ont été regroupées selon quatre thèmes principaux : les causes de l'inutilité du soutien, les conséquences de l'inutilité du soutien, les inconvénients pratiques, et les effets secondaires. D'autres commentaires figurent dans une catégorie « *Autres* ». Le graphique 2 présente la répartition des réponses selon les catégories retenues.

Graphique 2 : Inconvénients du soutien dispensé, selon les enseignants



Parmi les inconvénients du soutien, les enseignants évoquent, pour 32 élèves, l'inutilité de l'aide apportée, liée par exemple : à l'insuffisance du soutien fourni (« *Aurait eu besoin de davantage de périodes de soutien.* »), à une prise en charge mal adaptée (« *Prise en charge pas assez souvent ciblée sur un apprentissage spécifique.* »), ou encore à des difficultés trop importantes (« *L'élève a des difficultés d'ordre général importantes, ce qui fait que le soutien n'aura que peu aidé.* »)

Pour 24 élèves, l'inutilité du soutien dispensé a eu des conséquences, par exemple : la non-atteinte des objectifs (« *Les objectifs du cycle sont loin d'être acquis.* »), la persistance des difficultés (« *Toujours beaucoup de difficultés en lecture.* »), ou encore la nécessité d'une orientation dans l'enseignement spécialisé (« *Malheureusement, les compétences de cet élève sont si faibles qu'il a besoin d'une institution.* »)

Pour 11 élèves, les enseignants évoquent des inconvénients d'ordre pratique, comme les interventions qui se déroulent hors de la classe (« *B. a loupé passablement de moments d'école, ce qui m'a demandé une certaine organisation. De plus, certaines fois, il regrettait de devoir partir.* »), ou le fait d'avoir affaire à plusieurs enseignants (« *Difficultés pour l'enfant d'accepter d'autres liens et d'autres autorités, trois maîtresses à la fois.* »).

Les effets secondaires liés au soutien sont mentionnés pour 10 élèves. Ils se manifestent sous deux aspects, la dépendance à l'adulte (« *Lorsqu'il n'est plus accompagné d'un adulte, il a des difficultés à se mettre au travail et à rester concerné.* ») et la stigmatisation (« *J. n'aime pas se sentir différent des autres.* »)

L'analyse de ces commentaires apporte un éclairage supplémentaire sur ce que les enseignants voient comme effets positifs ou négatifs, dans le soutien dispensé. Ainsi, ils remarquent que ses forces principales sont de renforcer la confiance de l'élève, et de lui permettre de réaliser des progrès dans ses apprentissages. Selon les enseignants, l'insuffisance des périodes ou leur inadéquation constituent des points faibles de l'aide

proposée par le soutien pédagogique. Deux points interpellent dans les commentaires récoltés : d'une part, l'atteinte du seuil de suffisance ne paraît pas être un apport prioritaire du soutien et, d'autre part, la non-atteinte des objectifs du cycle est citée comme un des aspects importants de son inutilité. S'agit-il là d'une lacune dans les objectifs généraux du soutien à apporter à des élèves en échec scolaire, dans les programmes et mesures décidés, ou dans la mise en œuvre ?

## 5.2 LIENS ENTRE SOUTIEN ET DIFFÉRENTES VARIABLES

Dans cette section, nous analysons les facteurs liés à l'attribution ou non de soutien à l'élève.

### 5.2.1 SOUTIEN ET CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES DES ÉLÈVES

L'attribution de soutien dépend-elle du sexe de l'élève, de son âge ?

Tableau 31 : Lien entre soutien reçu ou non et le genre des élèves (en %)

Sexe	Élèves avec soutien (N=239)	Élèves sans soutien (N=106)	p
Filles	41.4	43.4	n.s.
Garçons	58.6	56.6	

Sachant que les garçons rencontrent plus de difficultés que les filles dans leur scolarité – ils sont plus nombreux à redoubler ou à se trouver dans des filières moins exigeantes – on pourrait s'attendre à ce qu'ils reçoivent plus de soutien. Le tableau 31 montre qu'il n'en est rien : il n'y a pas de différence significative dans le fait d'attribuer ou non du soutien aux filles ou aux garçons.

En revanche, l'âge semble être un facteur important, car les élèves qui reçoivent du soutien sont, en moyenne, plus âgés de trente-trois jours (tableau non présenté). Ce facteur n'est sans doute pas une raison en soi, il doit être lui-même lié à un autre facteur (retard scolaire ? allophonie ?) qui influence plus directement la décision d'attribution de soutien.

### 5.2.2 SOUTIEN ET DOMAINES DE DIFFICULTÉS OU FACTEURS ASSOCIÉS AUX RAISONS DU MAINTIEN

L'attribution de soutien est-elle liée aux difficultés scolaires rencontrées par les élèves avant leur maintien (en français, en mathématiques ou difficultés générales), ou aux facteurs associés aux raisons du maintien, comme le manque de maturité, les problèmes de comportement, les désavantages socioculturels, l'allophonie, la dyslexie et les autres problèmes de langage ?

Tableau 32 : Liens entre soutien reçu ou non et les domaines de difficultés ou les facteurs associés aux raisons du maintien (en %)

Domaines de difficultés ou facteurs associés aux raisons du maintien	Élèves avec soutien (N=237)	Élèves sans soutien (N=104)	p
Difficultés en français	77.2	80.8	n.s.
Difficultés en mathématiques	50.2	56.7	n.s.
Difficultés générales	57.8	52.9	n.s.
Manque de maturité	48.5	47.1	n.s.
Problèmes de comportement	29.1	27.9	n.s.
Désavantages socioculturels	16.0	15.4	n.s.
Allophonie	26.2	18.3	< 0.1
Dyslexie	19.4	11.5	< 0.1
Autres problèmes de langage	19.0	26.0	< 0.1

Le tableau se lit de la manière suivante : parmi les élèves qui reçoivent du soutien, 77% ont des difficultés en français, alors que parmi les élèves qui ne reçoivent pas de soutien, 81% ont des difficultés en français.

Le fait de recevoir du soutien ou non ne dépend pas des difficultés rencontrées en français, en mathématiques, ou en général. Il n'y a pas non plus de lien entre l'attribution de soutien ou non et certains facteurs associés aux raisons du maintien, comme le manque de maturité, les problèmes de comportement, ou les désavantages socioculturels.

Sans surprise, on voit apparaître des différences significatives pour deux catégories d'élèves plus exposés aux risques de difficultés scolaires, les élèves allophones et les élèves dyslexiques, qui ont plus de chances de recevoir du soutien que les autres. En revanche, on comprend mal pourquoi les élèves qui ont d'autres difficultés de langage ont moins de chances de se voir attribuer du soutien. On peut faire l'hypothèse que les difficultés rencontrées par ces élèves nécessitent une autre forme d'aide que le soutien, la logopédie par exemple.

### 5.2.3 SOUTIEN ET PROGRAMME SUIVI OU OBJECTIFS VISÉS

Les élèves, qui ont un programme adapté ou qui ont des objectifs moins exigeants, se voient-ils plus souvent attribuer du soutien ? Comme on l'a vu dans les sections 1.1 et 1.2 de ce chapitre, les élèves qui ont des adaptations du programme et des objectifs moins exigeants sont des élèves qui rencontrent d'importantes difficultés. On peut donc logiquement s'attendre à ce qu'on leur attribue plus de soutien qu'aux autres élèves.

Tableau 33 : Liens entre soutien reçu ou non et programme adapté ou objectifs moins exigeants (en %)

	Élèves avec soutien (N=239)	Élèves sans soutien (N=106)	p
Programme adapté	23.0	3.8	< 0.01
Objectifs moins exigeants	11.7	0.9	< 0.01

C'est, en effet, ce qu'on observe dans le tableau 33 : il existe un lien fort entre l'octroi ou non de soutien et le programme suivi, ainsi que les objectifs visés. Parmi les élèves ayant reçu du soutien, 23% avaient un programme adapté et 12% des objectifs moins exigeants (contre respectivement 4 et 1% parmi ceux qui n'ont pas reçu de soutien). Ainsi presque tous les élèves qui ont un programme adapté et/ou des objectifs moins exigeants ont bénéficié de soutien pendant l'année de maintien.

#### 5.2.4 SOUTIEN ET AUTRES FORMES D'AIDE REÇUES PENDANT L'ANNÉE DE MAINTIEN

Il s'agit ici de déterminer si l'attribution de soutien ou non est liée à l'aide apportée pour les devoirs à domicile (par les parents, les devoirs surveillés, ou un répétiteur) ou aux mesures d'ordre pédagogique (psychologie, psychomotricité, logopédie) dispensées aux élèves pendant l'année de maintien. On peut s'attendre à ce que les élèves qui reçoivent de l'aide pour réaliser leurs devoirs à domicile, ou sous forme de prestations pédagogiques, soient des élèves qui rencontrent des difficultés ou qui présentent des fragilités, et auxquels on attribue plus souvent du soutien.

Tableau 34 : Liens entre soutien reçu ou non et les autres formes d'aide reçues pendant l'année de maintien (en %)

Autres formes d'aide reçues	Aide dispensée par	Élèves avec soutien (N=239)	Élèves sans soutien (N=106)	p
Aide aux devoirs	Parents	51.9	52.8	n.s.
	Devoirs surveillés	41.8	40.6	n.s.
	Répétiteur	6.3	3.8	n.s.
Mesures pédagogiques	Psychologie	23.4	16.0	n.s.
	Psychomotricité	7.1	5.7	n.s.
	Logopédie	58.2	34.0	< 0.01

Aucun lien significatif n'apparaît entre l'attribution ou non de soutien et le fait d'avoir reçu de l'aide pour la réalisation des devoirs à domicile ou d'avoir bénéficié de mesures pédagogiques comme la psychologie ou la psychomotricité. En revanche, les élèves qui ont bénéficié de logopédie pendant l'année de maintien ont aussi plus souvent reçu du soutien dans le cadre scolaire, ce qui semble indiquer que cette catégorie d'élèves, très exposés aux difficultés liées au français, nécessite de l'aide apportée sous plusieurs formes (soutien et logopédie).

#### 5.2.5 SOUTIEN PENDANT L'ANNÉE DE MAINTIEN ET SOUTIEN REÇU L'ANNÉE PRÉCÉDENTE

L'hypothèse sous-jacente à cette analyse est que les élèves qui ont bénéficié d'une mesure de soutien en 2010-2011, et qui néanmoins ont été maintenus au terme de l'année scolaire, sont des élèves aux difficultés persistantes. On peut donc s'attendre à ce qu'une mesure de soutien soit attribuée à ces élèves pour que leur maintien s'avère bénéfique. Rappelons que c'est une mesure prescrite par la loi scolaire de 1984.

Tableau 35 : Lien entre soutien reçu ou non pendant l'année de maintien (en 2011-2012) et soutien reçu l'année précédente (en 2010-2011), en %

Type de mesures reçues en 2010-2011	Élèves avec soutien (N=239)	Élèves sans soutien (N=106)	p
Appui	62.3	55.7	n.s.
Renfort pédagogique	17.6	10.4	n.s.
MCDI	8.4	1.9	< 0.1
Soutien pédagogique spécialisé	7.9	0.9	< 0.01

Parmi les élèves qui ont reçu du soutien en 2011-2012, 62% ont bénéficié d'appui l'année précédente et 18% de renfort pédagogique, contre respectivement 56 et 10% parmi les élèves qui n'ont pas reçu de soutien cette année-là. Pour ces deux mesures, on n'observe pas de lien significatif entre l'attribution de soutien ou non pendant l'année de maintien et le fait d'avoir bénéficié ou non d'appui ou de renfort pédagogique l'année précédente.

En revanche, une différence peu significative ( $p < 0.1$ ) apparaît pour les élèves ayant bénéficié de MCDI, et une différence significative pour ceux ayant eu du soutien pédagogique spécialisé en 2010-2011 dont la mesure s'est prolongée pendant l'année de maintien. Dans ces deux cas de figure, on peut penser que le soutien s'est poursuivi en raison de la persistance des difficultés.

### 5.2.6 LIENS ENTRE ÉVOLUTION DE L'ÉLÈVE ET SOUTIEN

L'évolution de l'élève, sur le plan de ses performances scolaires et de son attitude face au travail, est-il différent selon qu'il a bénéficié ou non de soutien pendant l'année de maintien ? Logiquement, on peut s'attendre à ce que les progrès des performances et des attitudes soient plus marqués chez les élèves ayant bénéficié de soutien pendant l'année de maintien.

La comparaison de l'évolution de l'ensemble des élèves maintenus est présentée dans le tableau 36. Afin de simplifier la présentation, les items concernant les progrès importants et les progrès ont été regroupés de même que ceux concernant peu ou aucun progrès.

Tableau 36 : Évolution des résultats scolaires et des attitudes des élèves en fonction du soutien reçu ou non pendant l'année de maintien

	Appréciation	Élèves avec soutien (N=239)		Élèves sans soutien (N=106)	
		Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
Aptitudes scolaires	Importants / progrès	188	78.6	97	91.5
	Peu / aucun progrès	51	21.3	6	5.7
Attitude de l'élève	Importants / progrès	182	76.2	92	86.8
	Peu / aucun progrès	56	23.4	10	9.4

Qu'il s'agisse de l'évolution des aptitudes scolaires ou de celle de l'attitude de l'élève face au travail, les constats sont identiques. La proportion d'élèves perçus par les enseignants comme ayant réalisé des progrès, voire d'importants progrès, est plus importante chez les

élèves qui n'ont pas reçu de soutien pendant l'année de maintien que chez ceux qui en ont bénéficié. Les différences entre ces deux catégories d'élèves sont significatives.

À première vue, ces résultats peuvent paraître surprenants ; si l'on se réfère aux informations données par les enseignants à propos des élèves maintenus auxquels aucun soutien n'a été octroyé, on peut penser qu'une bonne partie de ces élèves n'ont pas rencontré de difficultés particulières et que cette année supplémentaire leur a permis de consolider et d'améliorer leurs acquisitions et leurs méthodes de travail, et cela sans aide particulière. En revanche, les élèves auxquels du soutien a été attribué semblent avoir des difficultés importantes, voire massives qui, sans soutien, auraient peut-être pu s'aggraver encore cette année et entraver leurs progrès.

### ***Points importants à propos du soutien aux élèves maintenus au CYP1***

- Un peu moins de 20% des élèves ont bénéficié d'un programme scolaire adapté à leurs difficultés pendant l'année de maintien et un peu moins de 10% ont bénéficié d'objectifs moins exigeants.
- Environ un tiers des élèves n'ont reçu aucune mesure d'aide pendant l'année de maintien.
- Les raisons le plus souvent évoquées pour ne pas octroyer de soutien sont que l'élève n'en avait pas besoin, qu'il ne rencontrait pas de problème particulier, ou encore que son niveau correspondait à celui de ses camarades de classe.
- Près de 70% des élèves qui ont bénéficié d'aide pendant l'année de maintien ont eu une mesure de soutien, et un élève sur trois en a eu deux.
- Les élèves qui reçoivent du soutien sont en moyenne plus âgés de 33 jours que ceux qui n'en reçoivent pas.
- Les élèves allophones et les élèves dyslexiques ont plus de chance de recevoir du soutien que les autres ; les élèves qui ont d'autres difficultés de langage ont, au contraire, moins de chance de s'en voir attribuer.
- Presque tous les élèves qui ont un programme adapté et/ou des objectifs moins exigeants ont bénéficié de soutien.
- Les élèves qui ont bénéficié de logopédie pendant l'année de maintien ont également plus souvent reçu du soutien dans le cadre scolaire.
- Le français de manière générale, ou les différents domaines qui le composent (lecture, grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire), sont le plus souvent travaillés en soutien.
- Pour la majorité des élèves ayant bénéficié d'un soutien pendant l'année de maintien, celui-ci s'est déroulé tout au long de l'année scolaire, avec une ou deux prises en charge hebdomadaires, pour des séances d'une durée d'une période environ.



- Plus de la moitié des séances de soutien ont lieu hors de la classe, un quart d'entre elles dans la classe, le dernier quart en alternance dans et hors de la classe.
- Pour deux élèves sur trois, le soutien pédagogique est dispensé en groupe, alors que la prise en charge individuelle concerne un élève sur trois.
- Pour plus de la moitié des élèves, le soutien est dispensé par des maîtresses d'appui, tandis que pour un élève sur cinq environ, il l'est par des enseignants spécialisés.
- La majorité des élèves maintenus bénéficient d'une aide ou d'une supervision parentale ou externe pour la réalisation de leurs devoirs à domicile.
- Pendant l'année de leur maintien, plus de la moitié des élèves ont été suivis par un logopédiste, et un élève sur quatre a bénéficié d'un suivi psychologique.
- Davantage d'élèves bénéficient d'appui pédagogique, l'année qui précède le maintien que pendant l'année du maintien. Durant cette dernière période, ils sont plus nombreux à avoir reçu du soutien dans le cadre d'un projet d'établissement ou sous une autre forme (devoirs surveillés, aide de l'enseignant, etc.).
- Parmi les élèves qui ont reçu de l'appui pendant l'année de maintien, environ quatre sur cinq en avaient déjà l'année précédente. Deux tiers des élèves bénéficiant de prestations spécialisées en 2010-2011 ont vu ces mesures se prolonger l'année suivante.
- D'après les enseignants, environ quatre élèves maintenus sur cinq font des progrès sur le plan des aptitudes scolaires et dans leur attitude au travail.
- La proportion d'élèves, perçus par les enseignants comme ayant réalisé des progrès, est plus importante chez les élèves qui n'ont pas reçu de soutien pendant l'année de maintien.



## 6 RÉSULTATS SCOLAIRES

### *Biais de sélection*

Dans beaucoup d'analyses présentées dans ce rapport, les élèves sont catégorisés en deux groupes, selon qu'ils ont bénéficié ou non de soutien. Une question est de savoir s'il existe un biais de sélection des élèves bénéficiant de soutien : au-delà des caractéristiques personnelles et des performances scolaires de départ, y a-t-il d'autres facteurs – non présents dans nos données, ou non mesurés, donc « invisibles » – qui influencent l'obtention du soutien ? Une distribution non aléatoire des élèves dans les deux groupes (avec et sans soutien) perturberait l'estimation des autres liens testés.

La méthode de Heckman (Heckman, 1979) permet de répondre à cette interrogation, et de corriger le biais potentiel induit dans l'analyse par la présence de facteurs inobservés. Elle peut être appliquée avec le logiciel SPSS, via un modèle de régression linéaire avec valeurs manquantes (Smits, 2003). Elle consiste à construire une variable de contrôle de biais de sélection, appelée Lambda, à partir des résidus de l'équation de sélection. Le coefficient associé à Lambda chiffre les effets de tous les facteurs inobservés liés à la variable « obtention du soutien ».

Tableau 37 : Facteurs associés à la non-observance

	Modèle multivarié		Modèle multivarié (Heckman)	
	Coeff.	Sig.	Coeff.	Sig.
Constante	17.48	*	70.01	**
Sexe (réf. fille)	-1.11	n.s.	-1.57	*
Langue (réf. allophone)	1.46	*	1.22	n.s.
Age	1.41	n.s.	-4.63	n.s.
ECR 1	0.45	***	0.89	***
Soutien (réf. soutien non reçu)	-2.93	***	-2.88	***
Lambda			-24.89	**

\* p < 0.1 \*\* p < 0.05 \*\*\* p < 0.01 réf. : modalité de référence coeff. : coefficient de régression sig. : significativité

Le tableau 37 présente les résultats de l'analyse des biais de sélection. La variable Lambda est significative, ce qui prouve qu'il existe des différences attribuables à d'autres caractéristiques que celles contenues dans le modèle multivarié de base. Nous verrons plus tard si ce biais de sélection a une influence sur la mesure de l'efficacité.

Toutefois, même en tenant compte de ce biais de sélection, les résultats liés à la variable « soutien » ne sont pas modifiés (le coefficient passe de -2.93 à -2.88).

La variable « langue », qui était peu significative, devient non significative, ce qui montre qu'elle intègre d'autres caractéristiques que la langue elle-même. À l'inverse, le sexe, qui ne l'était pas, devient significatif. Les garçons sont plus susceptibles que les filles d'avoir ces caractéristiques non observées. Les résultats indiquent, qu'à caractéristiques égales, les garçons progressent moins que les filles.

En remplaçant la variable « soutien » par les quatre types de soutien recensés par l'étude (appui, renfort, MCDI et soutien pédagogique spécialisé), les résultats restent inchangés.

Finalement, étant donné le peu d'effets dans les résultats d'analyse, de la prise en compte des caractéristiques non observées, il a été décidé, dans une optique de simplification, de ne pas les inclure dans les analyses.

## 6.1 SCORES AUX ECR ET RÉSULTATS ANNUELS

### 6.1.1 DESCRIPTION DES SCORES AUX ECR 2011 ET 2012 ET COMPARAISON AVEC LES SCORES DES AUTRES ÉLÈVES DE LA VOLÉE

Les élèves de notre population – maintenus en fin de CYP1 en 2011 – ont obtenu des résultats aux ECR 2011 nettement plus faibles, en moyenne, que les élèves non maintenus de la même volée (tableau 38). La part de ceux réalisant des appréciations supérieures aux attentes de fin de cycle, fixées par l'institution (AA ou LA), est marginale (3%). Par contre, ils sont assez nombreux, 16%, à obtenir un nombre de points correspondant à l'appréciation « atteint ». Considérant l'importance du français au CYP1, la question de la légitimité du maintien peut se poser pour ce groupe d'élèves. Comment se fait-il qu'un élève qui atteint le seuil de suffisance soit maintenu ? En fait, il s'avère que pour la grande majorité de ce groupe, le score de l'ECR n'est pas représentatif du niveau de l'élève ; il est supérieur aux appréciations de l'année en français. Finalement, seuls 9 élèves présentent des résultats suffisants à la fois aux ECR et en français durant l'année. Pour ces élèves, le maintien peut être expliqué par d'autres facteurs.

Tableau 38 : Répartition des élèves du CYP1 selon leurs résultats aux ECR 2011 (en %)

Nombre de points	Appréciation	Élèves de la population de recherche obtenant cette appréciation	Autres élèves du CYP1 obtenant cette appréciation
0-20	NA	15.1	1.0
21-41	PA	65.8	11.1
42-49	A	16.0	16.9
50-56	AA	2.1	31.7
57-63	LA	1.0	39.2
Effectif total		N=299*	N=6969
Moyenne des points		32.0 points	52.0 points

\* Les élèves ayant des résultats très faibles au cours de l'année scolaire, ou maîtrisant mal le français n'ont pas passé les ECR.

Après une troisième année dans le cycle, les résultats des élèves maintenus se rapprochent de ceux des autres élèves, sans toutefois les égaler (tableau 39). Si moins d'élèves connaissent de mauvais résultats, ils sont encore 40% à rester en dessous des attentes minimales, malgré le redoublement. Cette observation est à relativiser car, là encore, les résultats aux ECR reflètent imparfaitement ceux de l'année ; ils sont cette fois plus sévères. On notera enfin que le nombre d'élèves obtenant de très bons scores (LA) est faible (4%). Si le maintien a permis à la plupart des élèves d'être remis sur les rails, il ne les a pas rendus excellents pour autant. Ce sont certainement des élèves qui restent fragiles scolairement malgré tout.

Tableau 39 : Répartition des élèves du CYP1 selon leurs résultats aux ECR 2012 (en %)

Nombre de points	Appréciation	Élèves de la population de recherche obtenant cette appréciation	Autres élèves du CYP1 obtenant cette appréciation
0-19	NA	1.2	1.0
20-40	PA	38.9	17.3
41-47	A	32.6	20.0
48-54	AA	23.4	31.8
55-61	LA	3.9	29.9
Effectif total		N=337	N=7061
Moyenne des points		41.6 points	48.3 points

### 6.1.2 DESCRIPTION DES RÉSULTATS ANNUELS 2010-2011 ET 2011-2012 ET COMPARAISON AVEC LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES NON REDOUBLANTS DE LA VOLÉE

Il existe une bonne correspondance, dans notre population de recherche, entre la répartition des appréciations de français de l'année 2010-2011 et celles de l'ECR de la même volée (tableau 40). On retrouve ainsi une part importante d'élèves n'atteignant pas le seuil minimal de compétences (85%). En ce qui concerne les mathématiques, les appréciations sont meilleures, en moyenne, que celles de français, ce qui tendrait à confirmer que cette discipline est moins discriminante pour le passage au cycle suivant. Deux tiers des élèves maintenus ont atteint le seuil de réussite en connaissance de l'environnement ; il est possible que les attentes dans ce domaine soient moins exigeantes, et que les enseignants encouragent les élèves faibles à travers cette discipline plus ludique.

Tableau 40 : Répartition des élèves du CYP1 selon leurs résultats scolaires de l'année 2010-2011 (en %)

Appréciation	Français		Maths		C.E.	
	Population recherche	Autres élèves CYP1	Population recherche	Autres élèves CYP1	Population recherche	Autres élèves CYP1
NA	17.2	1.2	13.3	0.9	2.6	0.2
PA	68.2	5.1	51.3	4.2	30.0	2.8
A	12.3	19.3	28.1	16.9	45.3	15.0
AA	2.3	45.6	6.5	45.0	20.2	42.4
LA	0.0	28.8	0.8	33.0	1.9	41.1

En 2011-2012, pour notre population de recherche, les résultats en français sont globalement meilleurs que ceux observés aux ECR (tableau 41). Il est vrai que l'épreuve de 2012 était, a priori, plus difficile que la précédente puisque le pourcentage d'élèves atteignant le seuil de suffisance, dans la population totale du CYP1, était de 82% contre 88% en 2011.

Les progrès entre les deux années scolaires, pour les élèves maintenus, sont perceptibles dans toutes les matières, de sorte que moins d'un élève sur dix reste en dessous du seuil de suffisance en mathématiques et en connaissance de l'environnement. Ils sont encore près de 12% dans cette situation en français.

Tableau 41 : Répartition des élèves du CYP1 selon leurs résultats scolaires de l'année 2011-2012 (en %)

Appréciation	Français		Maths		C.E.	
	Population recherche	Autres élèves CYP1	Population recherche	Autres élèves CYP1	Population recherche	Autres élèves CYP1
NA	1.5	1.1	1.1	0.8	0.7	0.3
PA	10.3	5.3	7.7	4.1	7.3	2.4
A	35.3	18.8	25.4	16.3	19.8	12.1
AA	49.6	45.1	53.7	44.0	50.9	41.0
LA	3.3	29.7	12.1	34.8	21.2	44.2

## 6.2 LIENS ENTRE RÉSULTATS SCOLAIRES DE L'ANNÉE PRÉCÉDENTE ET SOUTIEN REÇU

### 6.2.1 LIENS ENTRE OBTENTION DU SOUTIEN ET SCORE AUX ECR 2011 ET/OU APPRÉCIATIONS 2010-2011

#### *Approche bivariée*

L'hypothèse que l'on peut faire est que, parmi les élèves maintenus, ceux dont les résultats étaient les plus faibles reçoivent du soutien, l'année de leur maintien. Cette hypothèse n'est vérifiée qu'en partie. En effet, les scores aux ECR 2011, des élèves qui ont reçu du soutien, sont inférieurs de 10% par rapport à ceux des élèves qui n'ont pas reçu de soutien (tableau 42). Par contre, il n'existe pas de différence significative, en ce qui concerne les résultats des évaluations de l'année en français, mathématiques, ou connaissance de l'environnement, entre les élèves qui ont reçu du soutien et ceux qui n'en ont pas reçu.

Les résultats en français donnent l'impression que les élèves qui ont reçu du soutien avaient – même si la différence n'est pas significative – de meilleures appréciations que les autres. Ce n'est pas le cas. Certes la part des élèves qui ont eu l'appréciation, « suffisant » ou mieux, est plus élevée, mais la part de ceux qui ont obtenu l'appréciation « non atteint » est beaucoup plus importante dans ce groupe que dans celui qui n'a pas reçu de soutien (21% contre 12%).

A priori, le fait de donner ou non du soutien n'a pas été décidé sur la base des résultats de l'année. Il se peut, par contre, que le score aux ECR ait eu une influence sur la décision. Toutefois, dans le questionnaire concernant le soutien, à la question « Pourquoi n'avez-vous pas donné de soutien à cet élève ? », les enseignants ont souvent répondu que l'élève n'en avait pas besoin. Ils n'ont jamais mentionné le score aux ECR, ni les appréciations de l'année, comme explication de leur décision.

Tableau 42 : Liens entre soutien reçu et résultats scolaires 2010-2011

Soutien reçu	Score ECR 2011	Appréciation français	Appréciation mathématiques	Appréciation CE
	Moyenne points	% d'élèves qui obtiennent des appréciations « Atteint » ou mieux		
Oui	29.7 points	17.0	32.9	62.4
Non	35.7 points	12.1	40.7	75.8
p	< 0.01	n.s.	n.s.	n.s.

### Approche multivariée

Dans le but de pouvoir raisonner à caractéristiques personnelles égales, il a semblé par ailleurs pertinent de traiter le lien entre l'obtention du soutien et le niveau scolaire de départ de l'élève, par une analyse multivariée. Un modèle de régression logistique a donc été élaboré, dont les indicateurs principaux sont repris dans le tableau 43.

Tableau 43 : Liens entre soutien reçu ou non pendant l'année de maintien (en 2011-2012), les caractéristiques individuelles et le score aux ECR 2011 (régression logistique)

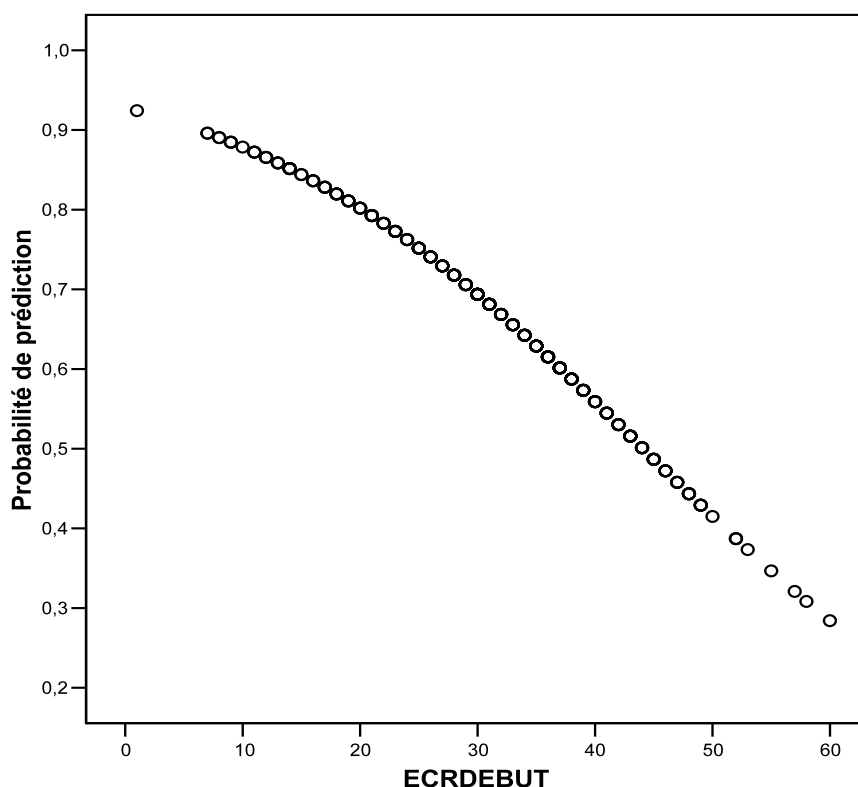
	Modèle	
	Coeff.	Sig.
Constante	0.02	n.s.
Sexe (réf. fille)	1.07	n.s.
Langue (réf. allophone)	1.04	n.s.
Age	2.13	*
ECR 2011	0.95	***
R <sup>2</sup> de Nagelkerke	0.12	
Nombre d'observations	286	

\* p < 0.1 \*\* p < 0.05 \*\*\* p < 0.01 réf. : modalité de référence coeff. : coefficient de régression sig. : significativité

Le modèle obtenu explique 12% de la variance relative à l'obtention du soutien, ce qui est peu. Il montre que, à sexe et à langue maternelle équivalents, pour avoir une chance plus élevée d'obtenir du soutien, il faut être un élève relativement âgé et avoir un score faible à l'ECR. En effet, un élève plus âgé de 1 an aura 2.13 plus de chance de se voir octroyer du soutien par rapport à un élève plus jeune, tandis qu'avec 10 points de moins à l'ECR, la chance d'être pris en soutien est 9.5 fois plus élevée.

L'association importante entre le score aux ECR et la probabilité d'obtenir du soutien est représentée dans le graphique 3. Il montre que plus les résultats aux ECR 2011 sont faibles, plus la probabilité de recevoir du soutien l'année suivante, lors du maintien, est élevé.

Graphique 3 : Lien entre score aux ECR 2011 et probabilité d'obtenir du soutien



Le modèle de régression logistique présenté dans le tableau 43 a également été estimé en remplaçant les scores aux ECR par les appréciations de français de l'année 2010-2011. Dans ce cas, l'âge reste significatif ( $p < 0.1$ ), mais les appréciations ne le sont pas. Les résultats annuels de français ne sont donc pas associés au fait de bénéficier ou non de soutien.

### 6.2.2 LIENS ENTRE NOMBRE DE MESURES DE SOUTIEN REÇUES ET SCORE AUX ECR 2011 ET/OU APPRÉCIATIONS 2010-2011

On cherche à vérifier ici l'hypothèse selon laquelle les élèves, dont les résultats sont les plus faibles, recevraient plusieurs mesures de soutien.

Même s'il apparaît dans le tableau 44 que, effectivement, les résultats des élèves ayant reçu plusieurs mesures de soutien sont plus faibles que ceux des élèves n'ayant reçu qu'une seule mesure, ces différences ne sont toutefois pas significatives, et l'hypothèse ne peut pas être confirmée.

Les élèves au bénéfice de 2 ou 3 mesures pourraient être des élèves pour lesquels la première mesure ne s'est pas révélée suffisante ou adéquate. Dans ce cas de figure, il ne s'agirait pas d'une situation grave et complexe nécessitant un renforcement de la mesure, mais d'une adaptation de l'aide apportée après que l'on aurait constaté que l'élève ne progressait pas. Les mesures ne s'ajoutent pas nécessairement ; elles peuvent être successives. Il existe néanmoins des situations pour lesquelles les mesures s'additionnent, par exemple, des élèves qui reçoivent des mesures CIF, en plus des mesures d'appui. Finalement, le nombre de mesures octroyées ne s'avère pas être un bon indicateur de l'intensité du soutien.



Tableau 44 : Liens entre nombre de mesures de soutien reçu et résultats scolaires 2010-2011

Nombre de mesures de soutien reçues	Score ECR 2011	Appréciation français	Appréciation mathématiques	Appréciation CE
	Moyenne points	% d'élèves qui obtiennent des appréciations « Atteint » ou mieux		
1	30.2 points	18.0	35.8	67.5
2 ou 3	28.5 points	14.3	26.0	51.0
p	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

### 6.2.3 LIENS ENTRE TYPE DE SOUTIEN REÇU ET SCORE AUX ECR 2011 ET/OU APPRÉCIATIONS 2010-2011

Afin que l'effet de la mesure, que l'on cherche à mettre en évidence, ne soit pas influencé par celui d'une seconde mesure, il convient de sélectionner ici uniquement les élèves qui ont reçu une seule mesure de soutien. Cette situation a pour conséquence que les sous-groupes sont de taille modeste. Ainsi, bien que les élèves recevant des mesures MCDI semblent se différencier de ceux recevant de l'appui, du renfort pédagogique ou du soutien pédagogique spécialisé par des appréciations moins bonnes durant l'année scolaire, les résultats aux tests statistiques ne nous permettent pas de conclure à un lien possible entre les résultats scolaires de l'année et le type de soutien reçu en remédiation, l'année suivante.

Tableau 45 : Liens entre type de soutien reçu et résultats scolaires 2010-2011

Type de soutien reçu	Score ECR 2011	Appréciation français	Appréciation mathématiques	Appréciation CE
	Moyenne points	% d'élèves qui obtiennent des appréciations « Atteint » ou mieux		
Appui	30.9 points	23.0	37.7	71.4
Renfort/Soutien spécialisé	27.1 points	22.2	33.3	75.0
MCDI	30.8 points	10.0	10.0	60.0
p	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

### 6.2.4 LIENS ENTRE INTENSITÉ DU SOUTIEN REÇU ET SCORE AUX ECR 2011 ET/OU APPRÉCIATIONS 2010-2011

Comme vu précédemment, le soutien a été défini comme étant intensif s'il était prodigué au moins deux fois par semaine, et à raison d'une période au moins. L'hypothèse que nous faisons est qu'un soutien intensif est octroyé aux élèves particulièrement en difficulté.

Le tableau 46 montre que, en effet, les élèves, ayant reçu un soutien intensif, avaient des scores aux ECR 2011 significativement plus faibles que ceux qui ont reçu un soutien non intensif. La même tendance est observable avec les appréciations, mais la différence n'est pas significative, de telle sorte qu'il n'est pas possible d'affirmer que la quantité de soutien attribuée a été décidée en fonction des résultats scolaires annuels des élèves.

Tableau 46 : Liens entre intensité du soutien reçu et résultats scolaires 2010-2011

Intensité du soutien reçu	Score ECR 2011	Appréciation français	Appréciation mathématiques	Appréciation CE
	Moyenne points	% d'élèves qui obtiennent des appréciations « Atteint » ou mieux		
Non intensif	31.6 points	20.3	36.9	63.6
Intensif	27.2 points	14.7	25.7	61.2
p	< 0.01	n.s.	n.s.	n.s.

### 6.3 PROGRESSION DES RÉSULTATS SCOLAIRES

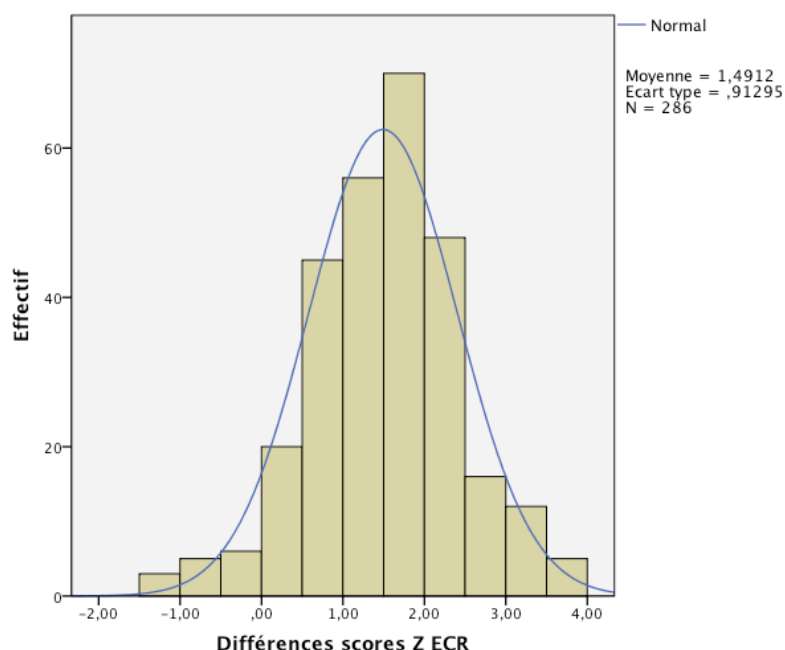
Après avoir observé les résultats pour chacune des deux années scolaires, nous allons analyser leur évolution afin de déterminer s'il y a eu amélioration.

#### 6.3.1 ÉVOLUTION ENTRE LES DEUX ECR

Les deux ECR et leurs échelles de mesures étant différentes, il n'est pas possible de faire les analyses directement sur les résultats bruts. Nous utiliserons, à la place, les différences sur les scores z. Ces scores standardisés expriment l'écart par rapport à la moyenne, en déviation standard. De moyenne 0 et d'écart-type égal à 1, ils permettent de comparer, de manière relative, les résultats d'élèves à deux tests dont les distributions n'ont pas les mêmes moyennes, ni écarts-type.

La moyenne des différences des scores z (scores z des résultats aux ECR 2012 – scores z des résultats aux ECR 2011) est de 1.5, soit plus d'un écart-type et demi (graphique 4). Les progrès des élèves aux ECR sont donc, en moyenne, très importants.

Graphique 4 : Histogramme des différences des scores z des résultats aux ECR 2012 et 2011



En estimant qu'une différence entre les scores z de  $0 \pm \frac{1}{4}s$  correspond à un progrès quasi inexistant, par rapport à la place que l'élève occupe dans la cohorte, le tableau 47 montre que cette situation se présente pour 11 élèves seulement. Le même nombre d'élèves est concerné par une diminution de ses résultats aux ECR. Finalement, dans notre population d'élèves maintenus, près de 8% des élèves stagnent ou même régressent entre les deux ECR. On peut se demander quelle a été l'utilité du maintien pour eux. Pour 49 élèves, l'augmentation des résultats peut être qualifiée de modérée. Une telle progression pose toutefois la question de la justification du maintien dont le but, rappelons-le, est de permettre à l'élève d'atteindre les objectifs du CYP1. Pour les autres élèves (les trois quarts environ), par contre, le maintien a permis d'améliorer de manière nette, voire très nette, les résultats aux ECR. On pourrait alors penser que pour ces élèves le maintien a été efficace.

Tableau 47 : Répartition des élèves selon l'évolution de leurs résultats entre l'ECR 2011 et l'ECR 2012

Évolution des résultats entre les 2 ECR	Ecart des scores z	N	%
Diminution des résultats	$\leq -\frac{1}{4}$ écart-type	11	3.8
Résultats inchangés	$0 \pm \frac{1}{4}$ écart-type	11	3.8
Augmentation des résultats			
- modérée	$\frac{1}{4}$ à 1 écart-type	49	17.1
- importante	$\geq 1$ écart-type	215	75.2

### 6.3.2 DIFFÉRENCES DANS L'ÉVOLUTION ENTRE LES DEUX ECR, EN TERMES DE RÉSULTATS PAR COMPÉTENCES

Les ECR mesurent les résultats des élèves, selon cinq compétences qui sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la compréhension de consignes, l'expression écrite et le tri de textes. Le tableau 48 montre que les progrès, observés entre les deux ECR, sont très différents selon les compétences. L'épreuve de compréhension orale est la moins bien réussie, avec à peine plus d'un quart des élèves qui voient leurs scores augmenter de façon importante.

La compréhension orale reste un problème important pour les élèves, une véritable barrière pour les apprentissages de certains. C'est un domaine particulier à travailler, qui se différencie de l'enseignement technique de la lecture. Les compétences en lecture reposent, en grande partie, sur le décodage auquel l'élève s'initie en classe, tandis que la compréhension orale fait appel à des aptitudes langagières qui se développent d'abord dans le milieu familial. De ce fait, les différences de départ sont importantes, et pour certains élèves issus de milieux défavorisés, toutes les compétences sont à construire, à l'école. Nos résultats montrent que la compréhension orale est une part importante des difficultés des élèves, mal résolue par le maintien, et probablement aussi par le soutien.

Plus de 50% des élèves ont fortement augmenté leurs scores en compréhension écrite. On peut supposer que ces élèves ont réussi à améliorer leurs compétences de décodage, ou ont développé des stratégies pour aller chercher des informations dans le texte. C'est d'ailleurs un des domaines qui a souvent été cité par les enseignants, comme étant travaillé au soutien.

De la compréhension de consignes dépend la réalisation de beaucoup de tâches scolaires. On peut dès lors imaginer que ce domaine est particulièrement travaillé, non seulement durant les moments de soutien, mais également en classe. Les élèves, qui ont fortement progressé dans ce domaine (50%), ont développé à la fois des compétences de décodage et d'interprétation.

L'expression écrite est une aptitude globalement bien améliorée, après cette année de maintien. Les élèves concernés ont probablement acquis une certaine maturité au niveau de l'orthographe, de la syntaxe, et de la formulation des idées.

Le tri de textes est également lié au décodage et à l'appropriation du langage écrit, deux activités qui ont dû être intensément travaillées cette année. C'est une compétence qui s'acquiert à force d'être confrontée à des documents écrits variés. Le fait, pour les élèves, d'avoir disposé de temps supplémentaire a peut-être été spécialement bénéfique dans ce domaine.

Tableau 48 : Répartition des élèves selon l'évolution de leurs scores entre l'ECR 2011 et l'ECR 2012, selon le type de compétences (en %)

Évolution du score par compétences entre les 2 ECR	Compréhension orale	Compréhension écrite	Compréhension de consignes	Expression écrite	Tri de textes
Diminution des résultats	25.4	9.8	13.6	19.2	9.1
Résultats inchangés	17.8	11.8	11.1	14.6	9.8
Augmentation modérée des résultats *	28.6	26.8	25.8	28.6	32.4
Augmentation importante des résultats **	28.2	51.6	49.5	37.6	48.4

\* de ¼ à 1 écart-type

\*\* ≥ 1 écart-type

### 6.3.3 ÉVOLUTION ENTRE LES RÉSULTATS ANNUELS 2010-2011 ET 2011-2012, EN FRANÇAIS, MATHÉMATIQUES, ET CONNAISSANCE DE L'ENVIRONNEMENT

Lorsque l'élève a obtenu une appréciation en 2011-2012 directement supérieure à celle obtenue en 2010-2011 (exemple : passage de PA à A), nous dirons qu'il y a eu amélioration de l'appréciation de 1 niveau. Un passage de PA à AA, par exemple, sera appelé amélioration de 2 niveaux, et un passage de PA à LA, par exemple, amélioration de 3 niveaux.

En regardant les résultats des trois disciplines, prises individuellement, on constate qu'il existe toujours une part incompressible d'élèves qui ne progressent pas, voire qui régressent – de 11 à 32% selon les disciplines. C'est plus souvent le cas en CE, car les appréciations de départ étaient meilleures (tableau 49). Certes, une appréciation équivalente peut s'avérer bonne, il n'en reste pas moins que le progrès est inexistant. Ce constat est interpellant, et questionne l'intérêt de redoubler dans ces cas-là. Toutefois, même si le maintien n'est pas efficace, ou pas suffisamment efficace, on ne peut pas ignorer que les élèves concernés ont de grandes difficultés, et il n'est pas possible de les laisser continuer leur scolarité, sans intervenir. Pour ces élèves-là, puisque le maintien –

parfois assorti de soutien – n’est pas suffisant pour les remettre sur les rails, il serait important de pouvoir proposer d’autres solutions.

Les élèves qui ont progressé de 1 niveau ont réalisé un gain, mais faible (31% en français et 37% en mathématiques). On peut supposer que, pour ces élèves, la suite de la scolarité ne se fera pas sans embûches. Par contre, ceux qui ont progressé de 2 niveaux ou plus (a fortiori dans plusieurs disciplines, mais ils sont rares) ont réalisé un gain très substantiel. Pour ces élèves (57% en français et 49% en mathématiques), le maintien semble avoir été très utile, en tout cas à court terme.

Tableau 49 : Évolution entre résultats de l’année 2010-2011 et résultats de l’année 2011-2012

Évolution de l’appréciation	Français	Mathématiques	CE	Évolution sur les 3 disciplines
Moins bonne	3.4	3.0	8.0	5.6
Équivalente	8.2	11.1	23.9	3.0
Meilleure				
1 niveau	31.5	37.2	34.9	
2 niveaux	51.3	40.6	26.9	
3 niveaux	5.6	8.1	6.3	
Meilleure				
1-3 niveaux				28.2
4-6 niveaux				54.9
7-8 niveaux				8.3

## 6.4 LIEN ENTRE PROGRESSION DES RÉSULTATS SCOLAIRES ET SOUTIEN

L’intérêt de comparer les progrès, réalisés par les élèves qui ont reçu du soutien, à ceux réalisés par les élèves qui n’ont pas reçu de soutien, est de pouvoir les lier aux effets du soutien.

### 6.4.1 LIENS ENTRE ÉVOLUTION DES RÉSULTATS SCOLAIRES ET SOUTIEN REÇU

L’hypothèse qui est faite ici est que les élèves qui ont reçu du soutien ont davantage progressé que ceux qui n’ont pas reçu de soutien.

Le tableau 50 montre qu’il n’existe pas de lien entre le fait de recevoir, ou non, du soutien et la progression aux ECR, ou la progression annuelle en mathématiques et en connaissance de l’environnement. Et, selon les appréciations des enseignants, ce sont les élèves qui n’ont pas reçu de soutien qui ont le plus progressé en français, durant l’année de maintien. Plusieurs explications sont possibles, pour tenter de comprendre ces résultats inattendus. La première est que le soutien n’a pas eu les effets escomptés, et même qu’il a gêné les élèves, dans leur progression naturelle. Une seconde explication peut être que les élèves, qui ont reçu du soutien, ont été perçus par les enseignants comme ayant des besoins particuliers. Ainsi, leur fournir du soutien était une mesure visant à rétablir une certaine équité. Sans soutien, ces élèves auraient moins progressé, mais grâce au soutien ils arrivent presque au même niveau de progression que les autres, excepté en français. Or, nous avons vu précédemment que les résultats en français étaient plus élevés au départ,

pour les élèves qui ont reçu du soutien, la marge de progression y est donc moins importante.

Tableau 50 : Liens entre soutien reçu et évolution des résultats scolaires

	Évolution score ECR	Évolution appréciation français	Évolution appréciation mathématiques	Évolution appréciation CE
Soutien reçu	Moyenne des différences des scores z	% d'élèves qui obtiennent des appréciations améliorées		
Oui	1.51	84.2	83.0	64.1
Non	1.49	95.5	91.0	74.9
p	n.s.	< 0.05	n.s.	n.s.

#### 6.4.2 LIENS ENTRE ÉVOLUTION DES RÉSULTATS SCOLAIRES ET TYPE DE SOUTIEN REÇU

Les liens qui existent entre le type de soutien reçu et l'évolution des résultats sont peu marqués, et de sens différents en fonction des disciplines (tableau 51). Par exemple, les mesures qui dépendent de l'enseignement spécialisé (renfort pédagogique et soutien pédagogique spécialisé) semblent favoriser une plus grande progression, chez les élèves suivis, au niveau des ECR et des mathématiques. Cet effet n'est pas visible en français ; il irait même dans le sens d'une progression moins marquée. Les mesures MCDI semblent, également, ne pas avoir donné de bons résultats aux ECR, alors qu'en mathématiques si. Finalement, ces résultats ne permettent pas de déterminer de manière fiable, la meilleure efficacité d'une mesure sur les autres. Il est probable que chaque situation est unique et nécessite un traitement particulier. La décision de prodiguer un type d'aide plutôt qu'un autre se fait selon les difficultés de l'élève. Aucune mesure n'est adaptée à tous.

Tableau 51 : Liens entre type de soutien reçu et évolution des résultats scolaires

	Évolution score ECR	Évolution appréciation français	Évolution appréciation mathématiques	Évolution appréciation CE
Type de soutien reçu	Moyenne des différences des scores z	% d'élèves qui obtiennent des appréciations améliorées		
Appui	1.53	86.0	80.6	64.4
Renfort/Soutien spécialisé	1.61	73.4	93.3	47.0
MCDI	1.22	70.0	90.0	40.0
p <sup>15</sup>	< 0.05	n.s.	< 0.01	n.s.

<sup>15</sup> Le test utilisé pour la comparaison de 3 échantillons indépendants est une ANOVA (analyse de variance).

### 6.4.3 LIENS ENTRE ÉVOLUTION DES RÉSULTATS SCOLAIRES ET INTENSITÉ DU SOUTIEN REÇU

Il n'y a pas de lien entre l'intensité du soutien reçu et les progrès observés aux ECR, ainsi qu'aux résultats annuels de mathématiques (tableau 52). Le soutien intensif est même associé à des progrès moins importants en français et en connaissance de l'environnement (CE). Malgré cette aide massive, apportée à des élèves qui en ont besoin, les progrès sont moins marqués. Un quart des élèves n'ont pas amélioré leurs résultats en français, voire ont régressé. Ni le maintien, ni le soutien, ni l'intensité du soutien n'ont permis de réaliser des progrès. On peut conclure que, pour ces élèves, toutes les mesures mises en place ont été insuffisantes.

Tableau 52 : Liens entre intensité du soutien reçu et évolution des résultats scolaires

	Évolution score ECR	Évolution appréciation français	Évolution appréciation mathématiques	Évolution appréciation CE
Intensité du soutien reçu	Moyenne des différences des scores z	% d'élèves qui obtiennent des appréciations améliorées		
Non intensif	1.54	89.1	86.7	72.6
Intensif	1.44	74.0	76.9	48.2
p	n.s	< 0.05	n.s.	< 0.01

### 6.4.4 LIENS ENTRE ÉVOLUTION DES RÉSULTATS SCOLAIRES ET FORME DU SOUTIEN REÇU

Les formes de soutien « en groupe » rassemblent les situations où le soutien est dispensé avec un camarade, dans un petit groupe de 3 à 4 élèves maximum, ou dans un groupe de besoins. Le soutien est dit en individuel lorsque l'élève en difficulté se retrouve seul avec un adulte. Ces interventions se passent généralement hors de la classe, et occasionnellement en classe.

Alors qu'on aurait pu imaginer que le soutien individuel serait plus efficace que le soutien dispensé en groupe, le tableau 53 indique qu'il n'existe aucun lien entre la forme de prise en charge du soutien et les progrès scolaires réalisés par les élèves.

Tableau 53 : Liens entre forme du soutien reçu et évolution des résultats scolaires

	Évolution score ECR	Évolution appréciation français	Évolution appréciation mathématiques	Évolution appréciation CE
Forme du soutien reçu	Moyenne des différences des scores z	% d'élèves qui obtiennent des appréciations améliorées		
En individuel	1.53	85.0	80.0	62.8
En groupe	1.46	89.0	86.7	65.3
p	n.s	n.s	n.s.	n.s

### 6.4.5 DÉTERMINANTS DU SCORE AUX ECR 2011-2012

Afin de pouvoir raisonner à caractéristiques personnelles et à niveau scolaire de départ équivalents, les analyses précédentes ont été reprises en multivariées. Différents modèles de régression linéaires ont été construits, dans le but d’apprécier les progrès liés au soutien, et à ses différentes formes de mise en application<sup>16</sup>.

Tous les modèles présentés (tableau 54) intègrent les variables sexe, langue maternelle, âge et score aux ECR 2011. À ces variables de base s’ajoute soit le fait d’avoir reçu ou non du soutien (modèle 1), soit le type de soutien reçu (modèle 2), soit la manière dont les élèves sont groupés ou non lors des séances de soutien (modèle 3).

Tableau 54 : Liens entre score aux ECR 2011-2012 et obtention du soutien, types de soutien, et formes du soutien (régression linéaire)

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	Coeff.	Sig.	Coeff.	Sig.	Coeff.	Sig.
Constante	17.48	*	17.00	n.s.	20.0	*
Sexe (réf. fille)	-1.11	n.s.	-1.05	n.s.	-1.09	n.s.
Langue (réf. allophone)	1.46	*	1.34	n.s.	1.11	n.s.
Age	1.41	n.s.	1.40	n.s.	1.24	n.s.
ECR 2011	0.45	***	0.45	***	0.43	***
Soutien (réf. pas de soutien)	-2.93	***				
Appui			-2.05	**		
Renfort			-1.76	n.s.		
MCDI			-5.28	***		
Soutien spécialisé			0.06	n.s.		
Soutien en individuel					-2.69	**
Soutien en petits groupes					-3.08	***
Soutien en groupes de besoin					-2.95	**
Soutien autre forme					-7.36	***
R <sup>2</sup>	0.40		0.41		0.44	
Nombre d’observations	285					

\* p < 0.1 \*\* p < 0.05 \*\*\* p < 0.01 réf. : modalité de référence coeff. : coefficient de régression sig. : significativité

Quel que soit le modèle retenu, l’âge n’a pas d’effet sur la progression des élèves aux ECR. Le modèle Heckman<sup>17</sup>, présenté au début du chapitre 6 de ce rapport, qui corrige les biais de sélection, montre que, contrairement à ce que l’on voit ici, la langue maternelle n’est pas associée à la progression scolaire, tandis que le sexe présente un lien sensiblement

<sup>16</sup> Nous travaillons de nouveau sur les scores bruts plutôt que standardisés puisque cela n’a pas d’impact sur les estimations.

<sup>17</sup> Pour rappel, il a été décidé de ne pas intégrer la variable de biais de sélection du modèle de Heckman dans les analyses, car mis à part une modification modeste au niveau des résultats associés au sexe et à la langue, les autres résultats – notamment ceux liés au soutien – sont inchangés.



significatif ( $p < 0.1$ ), dans le sens où les garçons progressent moins que les filles, toutes choses étant égales par ailleurs.

**Modèle 1 :** A sexe, langue, âge, et score initial aux ECR comparables, les élèves qui ont bénéficié de soutien durant leur année de maintien réalisent un score inférieur de 2.9 points, en moyenne, aux ECR de 2012 comparés aux élèves qui n'ont pas reçu de soutien. Les élèves maintenus en fin de CYP1 qui ont reçu du soutien ont progressé, mais moins que ceux qui n'ont pas reçu de soutien. D'autres facteurs, non pris en compte ici, peuvent également avoir joué un rôle dans l'évolution des scores aux ECR.

Si on introduit des variables comportementales (manque de maturité de l'élève et problème de comportement rapportés par les enseignants) au modèle, les coefficients relatifs au soutien restent inchangés.

**Modèle 2 :** Dans ce modèle, la variable « soutien » est remplacée par les quatre types de soutien les plus fréquemment utilisés, soit l'appui, le renfort, le MCDI et le soutien pédagogique spécialisé. Ce modèle montre qu'il n'existe pas d'effets du renfort et du soutien spécialisé sur les résultats aux ECR. Par contre, l'effet de l'appui s'avère assez négatif, tandis que celui du MCDI s'avère très négatif. En effet, les élèves ayant reçu du MCDI durant leur année de maintien obtiennent 5.3 points de moins en moyenne que les élèves n'ayant pas reçu de MCDI. En résumé, ce modèle établit qu'aucun type de soutien n'apporte de bénéfice par rapport aux résultats aux ECR et qu'au mieux le soutien s'avère sans effet.

**Modèle 3 :** Le modèle 3 introduit la forme du soutien comme variable prédictive des résultats aux ECR 2012. Toutes les formes de soutien, que ce soit en individuel, en petits groupes, en groupes de besoins ou sous une autre forme (par exemple, en classe), se révèlent avoir un effet négatif. En particulier, les résultats obtenus avec un soutien donné individuellement ne sont pas meilleurs que ceux obtenus avec un soutien en groupe.

Le tableau 55 présente trois autres modèles. Les variables communes de base sont toujours le sexe, la langue maternelle, l'âge et le score aux ECR 2011. À ces variables s'ajoutent l'intensité du soutien (modèle 4), le lieu où se déroulent les séances de soutien (modèle 5), ou le niveau de départ des élèves (modèle 6).

**Modèle 4 :** Ce modèle fait intervenir le facteur « intensité du soutien » comme variable indépendante. Toujours à niveau de départ égal, quelle que soit l'intensité du soutien, les résultats sont négatifs, mais ils le sont plus encore lorsque le soutien est intensif.

**Modèle 5 :** Le lieu du soutien n'a guère d'influence sur les résultats aux ECR 2012. Que le soutien se déroule dans la classe, en dehors, ou en alternance (dans et en dehors de la classe), l'effet sur les résultats aux ECR 2012 est toujours négatif, et d'amplitude équivalente.

**Modèle 6 :** À travers ce modèle, nous avons voulu savoir si le soutien pouvait être bénéfique à certains élèves plutôt qu'à d'autres, selon leur niveau de départ. Les élèves sont dits « faibles » lorsqu'ils font partie des 20% d'élèves ayant obtenu les scores les plus faibles aux ECR 2011 (23 points ou moins sur un total de 63). Inversement, les élèves sont appelés « forts » lorsque qu'ils appartiennent au groupe des 20% d'élèves qui ont obtenu les scores les plus élevés aux ECR 2011 (plus de 41 points). Les élèves « moyens » ont des scores qui se situent entre ces deux seuils. Les résultats montrent que, pour tous les élèves, le soutien est inefficace ; cependant, il a moins d'effets négatifs pour les élèves les plus faibles et les plus forts. Les élèves « moyens » sont les plus préjudiciés par le soutien.

Tableau 55 : Liens entre score aux ECR 2011-2012 et intensité du soutien, lieu du soutien, et niveau des élèves (régression linéaire)

	Modèle 4		Modèle 5		Modèle 6	
	Coeff.	Sig.	Coeff.	Sig.	Coeff.	Sig.
Constante	17.91	*	16.92	n.s.	17.21	n.s.
Sexe (réf. fille)	-1.08	n.s.	-1.14	n.s.	-1.01	n.s.
Langue (réf. allophone)	1.73	**	1.44	*	1.56	*
Age	1.44	n.s.	1.53	n.s.	1.43	n.s.
ECR 2011	0.43	***	0.44	***	0.45	***
Soutien intensif	-4.90	***				
Soutien non intensif	-1.80	*				
Soutien hors classe			-3.51	***		
Soutien en classe			-2.81	**		
Soutien en alternance			-3.38	***		
Soutien élèves « faibles »					-0.77	n.s.
Soutien élèves « moyens »					-2.56	***
Soutien élèves « forts »					-1.13	n.s.
R <sup>2</sup>	0.43		0.42		0.41	
Nombre d'observations	285					

\* p < 0.1 \*\* p < 0.05 \*\*\* p < 0.01 réf. : modalité de référence coeff. : coefficient de régression sig. : significativité

Pour compléter l'analyse, nous pouvons évoquer trois autres modèles (non présentés). De la même façon que précédemment, tous comportent les variables communes de base : le sexe, la langue maternelle, l'âge et le score aux ECR 2011. Le modèle 7 intègre en outre les avis des enseignants, le modèle 8 l'aide à domicile, dont bénéficie éventuellement l'élève, et le modèle 9 les prestations des PPLS.

**Modèle 7 :** Toujours à caractéristiques individuelles égales et à niveau de départ équivalent, ce modèle (non présenté) montre que les avis des enseignants corroborent les données factuelles. En effet, lorsque les enseignants estiment que les élèves ont peu ou pas progressé en termes de résultats scolaires et d'attitude face aux apprentissages, le risque est plus élevé qu'il s'agisse d'élèves ayant reçu du soutien.

**Modèle 8 :** Le modèle 8 (non présenté) utilise les différentes formes d'aide à domicile prodiguées dans le but de réaliser ses devoirs (devoirs surveillés, répétiteur, parents, ou autres types d'aide) comme variables prédictives de réussite aux ECR. Aucun de ces facteurs ne présente de lien significatif avec la réussite aux ECR.

**Modèle 9 :** Ce modèle (non présenté) prend en considération les prestations PPLS. Les résultats montrent un effet positif en ce qui concerne les traitements chez un psychomotricien-ne (coefficient=3.14). Ce résultat – le seul positif qui ressort de toutes les analyses multivariées – suscite plusieurs interprétations. La première est que les troubles psychomoteurs sont associés à des symptômes spécifiques, qu'ils répondent à des indications précises, et font appel à des traitements ciblés. Dès lors, ils sont peut-être plus

efficaces qu'un soutien qui est une mesure moins spécifique. D'autre part, la psychomotricité, contrairement au soutien, propose un traitement qui diffère fortement de ce que l'élève fait à l'école ; il ne s'agit pas ici de donner plus de la même chose, ce qui permet peut-être à l'élève d'être plus preneur de l'aide proposée.

En résumé, ces analyses multivariées permettent de montrer que, pour les élèves maintenus en fin de CYP1, le soutien n'a pas favorisé l'évolution des scores aux ECR 2012, par rapport aux élèves non soutenus. Aucune forme particulière de soutien (type, intensité, lieu des séances, etc.) ne fonctionne mieux qu'une autre. Seule l'aide apportée par un-e psychomotricien-ne a des effets positifs – cette aide de type pédagothérapeutique n'est toutefois pas adaptée à tous les élèves. Rappelons encore que le lien fait au départ entre efficacité du soutien et résultats scolaires ignore les facteurs personnels, familiaux, etc.

### ***Points importants à propos des résultats scolaires***

- Conformément aux hypothèses, les élèves maintenus au CYP1 avaient des résultats scolaires nettement plus faibles, en moyenne, que ceux des élèves non maintenus.
- Après une troisième année de cycle, les résultats sont améliorés dans toutes les disciplines, mais 40% des élèves restent en dessous des attentes minimales de l'ECR, 12% en français (appréciations de l'année) et 9% en mathématiques.
- Le fait de recevoir du soutien, ainsi que le type et l'intensité du soutien reçu, ne semble pas dépendre des résultats scolaires de l'année. Par contre, les élèves qui ont reçu du soutien et ceux qui ont reçu un soutien intensif avaient des résultats plus faibles aux ECR que les autres élèves.
- Un quart des élèves maintenus régressent, ne progressent pas, ou progressent faiblement aux ECR. Ils sont 43% et 51% dans cette situation en ce qui concerne les résultats annuels de français et de mathématiques.
- À niveau scolaire de départ équivalent, les élèves qui reçoivent du soutien progressent moins que ceux qui n'en reçoivent pas.
- Aucun type de mesure, ni aucune forme particulière de soutien ne présente, en termes de résultats scolaires, un bénéfice supérieur à l'absence de soutien.
- L'aide apportée par un-e psychomotricien-ne a des effets positifs sur les progrès réalisés entre les deux ECR.



## 7 PROMOTION

### 7.1 DEVENIR DES ÉLÈVES L'ANNÉE SUIVANT LE REDOUBLEMENT

Les analyses présentées aux chapitres précédents ont permis de décrire certains éléments du parcours des élèves de notre population, notamment les raisons qui ont motivé leur maintien, le soutien reçu ou non, et les effets de ce soutien. Les données de promotion permettent de savoir ce qu'il advient des élèves l'année scolaire suivant le maintien. Elles sont présentées dans le tableau 56.

La grande majorité des élèves (près de 85%) sont promus au degré supérieur, soit en première année du second cycle primaire. Toutefois, malgré leur redoublement, 48 élèves (13%) ne sont plus en mesure de suivre un enseignement régulier et sont orientés vers une classe de l'enseignement spécialisé, ou une classe de développement pour 4 d'entre eux. Deux élèves partent en école privée ; les raisons de cette décision ne sont pas connues. Enfin, pour cinq élèves, l'information est manquante ; il peut s'agir d'élèves qui ont déménagé et quitté le canton.

Tableau 56 : Promotion 2012 des élèves

Promotion	N	%
CYP2, 1 <sup>re</sup> année	304	84.7
Classe d'enseignement spécialisé (ES)	44	12.3
Classe de développement	4	1.1
École privée	2	0.6
Sans information	5	1.3
Total	359	100

### 7.2 DEVENIR DES ÉLÈVES EN FONCTION DE DIFFÉRENTS CRITÈRES

#### 7.2.1 DEVENIR DES ÉLÈVES SELON LE NOMBRE DE DIFFICULTÉS

Dans le questionnaire relatif au maintien de l'élève, les enseignants ont fourni des renseignements concernant les difficultés qui ont conduit à la décision de maintien (voir point 2.1 du chapitre sur le maintien). Le nombre de difficultés déclarées est-il en lien avec le devenir de l'élève, dans le sens où un nombre de difficultés élevé au départ est plus souvent associé à un enclassement hors de l'enseignement régulier l'année suivante ?

Tableau 57 : Promotion des élèves en fonction du nombre de difficultés déclarées (en %)

Promotion	1 difficulté	2 difficultés	3 difficultés
CYP2, 1 <sup>re</sup> année	86.6	93.3	78.3
ES ou classe D	13.4	6.7	21.7

Le tableau 57 montre qu'il existe bien une différence dans la promotion des élèves selon le nombre de difficultés de ces derniers ( $p < 0.01$ ), mais celle-ci n'est pas progressive. Le

risque le plus élevé d'être orienté en enseignement spécialisé ou en classe de développement est pour les élèves présentant – selon les enseignants – trois difficultés.

Aucune combinaison particulière de difficultés (ex : français + mathématiques), ni aucune difficulté seule ne représente un risque plus élevé que les autres (tableau non présenté).

### 7.2.2 DEVENIR DES ÉLÈVES SELON QU'ILS ONT REÇU OU NON DU SOUTIEN

La question que l'on se pose est de savoir si les élèves qui ont reçu du soutien sont plus ou moins souvent orientés vers un enseignement spécialisé ou une classe de développement que les autres.

Le tableau 58 montre qu'il existe effectivement un lien entre ces deux facteurs ( $p < 0.01$ ) : les élèves ayant reçu du soutien sont plus nombreux (18%) à être enclassés hors de la scolarité régulière que les élèves qui n'ont pas reçu de soutien (près de 3%). On peut postuler que le soutien reçu s'est avéré insuffisant ou inadéquat, puisqu'il n'a pas permis aux élèves concernés d'atteindre le seuil de suffisance pour continuer une scolarité régulière. L'orientation en enseignement spécialisé qui s'est avérée nécessaire va leur permettre de recevoir une aide à temps complet.

Tableau 58 : Promotion des élèves en fonction du soutien reçu ou non, l'année du maintien (en %)

Promotion	Soutien	Pas de soutien
CYP2, 1 <sup>re</sup> année	82.0	97.2
ES ou classe D	18.0	2.8

Si en plus du soutien, on tient compte des caractéristiques personnelles de l'élève (sexe, langue, âge) et de ses scores aux ECR 2011-2012 dans la prédiction de l'orientation, on obtient le modèle de régression logistique présenté au tableau 59.

Tableau 59 : Promotion des élèves en fonction des caractéristiques personnelles, des scores à l'ECR 2011-2012 et du soutien reçu ou non

	Modèle	
	Odds ratios	Sig.
Constante	0.51	n.s.
Sexe (réf. fille)	0.59	n.s.
Langue (réf. allophone)	0.80	n.s.
Age	0.76	n.s.
ECR 2	1.19	***
Soutien (réf. soutien non reçu)	0.39	n.s.
R <sup>2</sup> de Nagelkerke	0.39	
Nombre d'observations	329	

\*  $p < 0.1$  \*\*  $p < 0.05$  \*\*\*  $p < 0.01$  réf. : modalité de référence coeff. : coefficient de régression sig. : significativité

Ce modèle explique 39% de la variance de la promotion au cycle suivant. Toutefois, une seule variable prédit la promotion, il s'agit du score à l'ECR de fin d'année. Dix points de plus obtenus à l'ECR multiplieront les chances d'être promu par 12 ( $10 \times 1.19$ ). On relèvera

que le fait d'avoir reçu du soutien n'augmente pas les chances d'être promu au cycle suivant – ni ne les diminue.

### 7.2.3 DEVENIR DES ÉLÈVES SELON LES PROGRÈS ESTIMÉS PAR LES ENSEIGNANTS

Les enseignants se sont prononcés par questionnaire sur les progrès que, selon eux, leurs élèves avaient réalisés en fin de cycle, au niveau des résultats scolaires, ainsi qu'au niveau de l'attitude face aux apprentissages. Leur vision est-elle en adéquation avec le devenir des élèves ?

Tableau 60 : Promotion des élèves en fonction des progrès estimés par les enseignants (en %)

Promotion	Résultats scolaires		Attitude face aux apprentissages	
	Importants / progrès	Peu / aucun progrès	Importants / progrès	Peu / aucun progrès
CYP2, 1 <sup>re</sup> année	93.3	52.6	93.4	57.6
ES ou classe D	6.7	47.4	6.6	42.4

Le tableau 60 montre qu'il existe un lien important entre les avis des enseignants concernant les progrès des élèves et le devenir de ces derniers ( $p < 0.01$ ). Ainsi, 93% des élèves dont les enseignants estiment qu'ils ont réalisé des progrès ou d'importants progrès, grâce au soutien, continuent leur cursus dans le cycle suivant. À l'inverse, près de la moitié des élèves (respectivement 47 et 42%), dont les enseignants définissent les progrès comme faibles ou inexistantes, sont dirigés vers des classes de l'enseignement spécialisé ou de développement.

Toutefois, pour plus de 52 et 57% des élèves, malgré des progrès peu marqués relevés par les enseignants, l'enclassement, l'année suivante, se fera au cycle suivant. Inversement, notons également une faible proportion d'élèves (6%) pour lesquels, malgré les progrès remarquables par les enseignants, l'enclassement se fera hors de l'école régulière. En effet, progrès ne signifie pas forcément atteinte des exigences, puisqu'il s'agit de progrès par rapport à soi et non par rapport à une norme scolaire.

#### **Points importants à propos des promotions**

- La majorité des élèves (85%) sont promus au deuxième cycle primaire l'année suivant leur maintien au CYP1, tandis que 12% partent en enseignement spécialisé et 1% en classe de développement.
- Les élèves présentant des difficultés en français, mathématiques, et générales ont plus de risques que les autres d'être promus en enseignement spécialisé ou en classe de développement.
- Le fait d'avoir reçu du soutien durant l'année de maintien n'augmente pas, ni ne diminue, les chances d'être promu au cycle suivant.





## **8 RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS**

Au-delà d'une réflexion autour du redoublement, cette recherche vise à observer les formes et les effets du soutien dispensé à des élèves maintenus au premier cycle primaire. Les analyses réalisées permettent de faire différents constats, qui peuvent être regroupés en quatre thématiques : les difficultés rencontrées par les élèves maintenus au premier cycle primaire, les critères de demande du soutien, les caractéristiques du soutien dispensé, et les effets de celui-ci.

Pour rappel, les résultats montrés dans cette étude concernent une population particulière, celle des élèves maintenus en fin de CYP1. Ils ne peuvent pas être extrapolés à la population globale.

### **8.1 DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES MAINTENUS AU PREMIER CYCLE PRIMAIRE**

Les résultats de notre étude montrent que :

- Les difficultés en français sont un facteur déterminant dans une décision de redoublement en fin de CYP1 ; ce genre de difficultés constitue une part importante de l'échec scolaire de ces jeunes élèves. Ce constat fait par les enseignants est corroboré par des résultats chiffrés qui montrent que les appréciations de français des élèves maintenus au CYP1 sont nettement plus faibles que celles des élèves promus.
- Cette problématique est prise en compte par les enseignants de soutien qui, avec les élèves maintenus au CYP1, travaillent en priorité le français d'une manière générale, ou les différents domaines qui le composent (lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe).
- Les difficultés d'apprentissage, liées à la mémorisation, ainsi que le manque d'autonomie ou de maturité constituent également des facteurs déterminants dans une décision de redoublement.

### **8.2 CRITÈRES DE DEMANDE DU SOUTIEN**

Les constats qui concernent cette thématique sont les suivants :

- Environ un tiers des élèves n'ont pas reçu de soutien pendant l'année de maintien parce que, selon les enseignants ayant participé à cette recherche, « ils n'en avaient pas besoin ». Parmi eux, environ un tiers n'en ont pas bénéficié non plus l'année précédant le maintien.
- Certaines caractéristiques individuelles semblent avoir un lien avec l'octroi du soutien. Ainsi, les élèves allophones, les élèves dyslexiques, et les élèves plus âgés reçoivent plus souvent du soutien que les autres élèves.
- Les résultats scolaires de l'année précédente ne semblent pas jouer de rôle dans la décision d'attribution de soutien ; par contre, les élèves qui ont reçu du soutien ont des résultats aux ECR plus faibles que les autres. Les résultats obtenus aux ECR

pourraient être un indicateur pour attribuer du soutien ; cette raison n'est cependant pas mentionnée comme telle par les enseignants ayant participé à la recherche.

- Plus de la moitié des élèves maintenus au CYP1 ont été suivis en logopédie. Cette catégorie d'élèves a également bénéficié plus souvent de soutien durant l'année de maintien.

### **8.3 CARACTÉRISTIQUES DU SOUTIEN DISPENSÉ**

La troisième thématique a trait aux caractéristiques du soutien dispensé, avec les constats suivants :

- La majorité des élèves qui ont bénéficié de soutien pendant l'année de maintien ont été suivis durant toute l'année scolaire, à raison d'une à deux prises en charge hebdomadaires, d'une durée d'environ une période, chacune.
- Plus de la moitié des mesures de soutien sont dispensées par des maîtresses d'appui et deux tiers des interventions de soutien se font en groupes.

### **8.4 EFFETS DU SOUTIEN DISPENSÉ**

Enfin, à travers la quatrième thématique qui concerne les effets du soutien, nous constatons que :

- Plusieurs analyses indiquent que le soutien attribué pendant l'année de maintien n'a pas eu les effets escomptés. Ainsi, à niveau de scores à l'ECR de départ équivalents, les élèves qui reçoivent du soutien progressent moins que ceux qui n'en reçoivent pas. De plus, la proportion d'élèves qui, selon l'appréciation des enseignants, ont réalisé des progrès au cours de l'année de maintien, est plus importante chez les élèves qui n'ont pas reçu de soutien.
- Il semble qu'aucun type de mesure (appui, renfort, MCDI, etc.), ni aucune forme particulière de soutien (dans ou hors de la classe, en individuel ou en groupe) ne présente de bénéfices en termes de résultats scolaires.
- Selon les enseignants, plus de 20% des élèves maintenus ayant reçu du soutien n'ont pas progressé pendant l'année de maintien, ni dans les aptitudes scolaires, ni dans leur attitude au travail.
- Le fait de recevoir ou non du soutien n'a pas d'incidence sur la promotion des élèves au cycle suivant. Par contre, les élèves qui reçoivent du soutien sont plus nombreux à être orientés en enseignement spécialisé.

## 9 DISCUSSION

Dans cette partie, nous allons dépasser la problématique du soutien dispensé pendant l'année de redoublement, pour proposer des réflexions et des questionnements plus larges au sujet du soutien dispensé, en général, aux élèves en difficulté qui fréquentent l'école régulière, avec pour trame de fond, les quatre thématiques émergeant de nos résultats de recherche.

### 9.1 DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES MAINTENUS AU PREMIER CYCLE PRIMAIRE

La première étape de tout processus d'aide est le repérage des difficultés. Cette tâche fait partie (ou devrait faire partie) de l'acte d'enseigner, non seulement par l'identification *a priori* des obstacles qui peuvent entraver les apprentissages, mais également *a posteriori* par les démarches de remédiation proposées aux élèves pendant les apprentissages. Avant de recevoir du soutien, un élève a, en général, déjà bénéficié de remédiations dans le cadre de l'enseignement dispensé en classe. On peut, à cet égard, se demander comment les enseignants identifient les difficultés persistantes. De quels outils disposent-ils pour les détecter, en se distanciant de la subjectivité inhérente à cette problématique ? Sur quels éléments se basent-ils pour déterminer qu'un élève a des difficultés et qu'un autre n'en a pas ?

L'identification précise du problème paraît être l'élément préalable et primordial de toute mesure d'aide, permettant de cibler et de fixer un ou plusieurs objectifs à son action. Comment s'effectue cet examen diagnostique ? Comment enseignants titulaires et enseignants de soutien pédagogique collaborent-ils lors de cette phase ?

Les résultats montrent que le français constitue la part importante du travail réalisé pendant les heures de soutien. Lorsqu'un élève rencontre des difficultés dans cette discipline, est-il préférable de cibler l'aide sur le domaine défaillant (par exemple, le déchiffrage) ou faut-il, au contraire, prendre en compte plusieurs, voire l'ensemble des domaines du français ? En effet, il paraît difficile de pallier un problème en lecture, en traitant le déchiffrage sans faire appel à la compréhension. Dans le même ordre d'idées, un travail effectué sur le lexique peut-il faire l'économie de l'étude de la syntaxe de la phrase ?

Les résultats finaux en compréhension orale sont insatisfaisants (stagnation ou diminution des résultats) pour près de la moitié des élèves maintenus. Cette compréhension orale prêterite donc sérieusement une proportion importante d'élèves. Est-ce un domaine suffisamment travaillé en soutien ? et en classe ?

Outre des difficultés par domaines, un quart environ des élèves de notre cohorte rencontrent aussi des difficultés d'apprentissage, qui concernent la mémorisation et l'ancrage des notions enseignées, puis leur transfert dans des tâches plus complexes. Comment les différentes stratégies d'apprentissage sont-elles enseignées ? Une question identique peut être formulée à propos des difficultés d'ordre méthodologique, comme l'organisation du matériel, la planification des tâches à effectuer, l'autocontrôle, etc. Ce genre de travail est-il l'apanage du soutien ? Si l'on peut proposer des outils méthodologiques aux élèves qui en manquent, quelle aide peut-on apporter à ceux qui manquent de maturité pour les faire « mûrir » ?

## 9.2 CRITÈRES DE DEMANDE DU SOUTIEN

Certains élèves n'ont reçu du soutien ni l'année qui a précédé le maintien, ni pendant l'année de maintien, ce qui indique que tous les élèves en difficulté ne bénéficient pas automatiquement de soutien. Pourquoi le soutien n'est-il pas plus systématiquement utilisé pour prévenir le maintien, ou l'accompagner ? Les élèves maintenus donnent-ils l'impression d'être « à niveau », parce qu'ils se retrouvent avec des pairs ayant une année de programme de moins ? Qu'est-ce qui fait qu'on demande du soutien pour un élève et pas pour un autre ? Selon quels critères – autres que les mauvais résultats scolaires annuels qui ne semblent apparemment pas entrer en ligne de compte – les enseignants déterminent-ils la nécessité d'un soutien ? Y a-t-il des difficultés qui les alertent plus que d'autres ?

Sur le plan de la demande de soutien comme sur celui de l'octroi de la mesure<sup>18</sup>, la politique de l'établissement en matière d'aide aux élèves en difficulté pourrait jouer un rôle important. En effet, la manière de demander le soutien varie d'un établissement à un autre. Comment s'effectue le signalement de l'élève ? Les procédures sont-elles formalisées, explicites, complexes ? La demande de soutien est-elle adressée directement à la personne qui dispense le soutien, ou doit-elle transiter par la voie hiérarchique ? Comment se négocient la durée, l'intensité et le contenu d'une mesure de soutien ?

L'octroi d'une mesure de soutien est en lien avec les ressources propres à l'établissement, en fonction du nombre de périodes et du personnel de soutien à disposition. À ce sujet, il convient de préciser que les établissements peuvent organiser leur système d'aide comme ils le souhaitent, selon les moyens financiers qui leur sont octroyés : les périodes d'appui font partie intégrante de l'enveloppe pédagogique, et, comme on l'a vu dans la partie introductive du présent rapport, les périodes complémentaires DGEO dépendent de l'existence d'un projet PCI et les ressources complémentaires sont liées à un projet-équité. De combien de périodes l'établissement dispose-t-il pour répondre aux besoins de soutien ?

La liberté laissée aux établissements d'organiser leur système d'aide présente l'avantage de pouvoir apporter des réponses aux besoins spécifiques d'une population et d'offrir la possibilité au « génie local » de se développer. Cependant, cette liberté présente aussi le risque de voir se creuser les inégalités entre établissements, parce que les moyens mis en œuvre pour l'aide ne sont pas identiques ou encore parce que la « sensibilité » aux difficultés des élèves diffère d'un établissement à un autre, faisant qu'un élève sans problème apparent dans une région peut être considéré comme en difficulté dans une autre. Comment faire pour que, face aux difficultés qu'ils rencontrent à l'école, tous les élèves du canton puissent bénéficier d'une offre utile ?

## 9.3 CARACTÉRISTIQUES DU SOUTIEN DISPENSÉ

Dans cette recherche, la moitié des élèves soutenus ont bénéficié d'une aide d'un peu plus d'une heure hebdomadaire tout au long de l'année. On peut se demander si cette façon de « saupoudrer » la mesure est judicieuse en matière de soutien scolaire. Chauveau (2005, p. 25) fait le même constat : « L'aide se limite fréquemment à une intervention

---

<sup>18</sup> Il est question ici de mesures « ordinaires », appui ou MCDI, qui dépendent de l'établissement. Les mesures spécialisées, renfort et soutien pédagogique spécialisé, sont soumises aux procédures mises en place par le SESAF (formulaire 4 pages pour la demande, préavis de l'inspecteur du SESAF pour l'octroi). (Cf. Pulzer, P. et Ferrer, M. *Quel rôle pour le renfort pédagogique, analyse d'un nouveau dispositif destiné à soutenir la scolarisation d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement régulier*. Renens : URSP, 160.

fragmentée, émietlée, épisodique. Son impact est alors superficiel, voir insignifiant. » Pour Suchaut (2009), l'aide intensive (plus de trois heures par semaine) semble plus efficace pour les élèves en grande difficulté. Que proposer aux élèves qui ont des difficultés courantes ? Comment éviter de dispenser le soutien sous forme homéopathique par l'annualisation de la mesure ? Est-il possible de proposer un soutien massif et de courte durée sans remettre en cause l'engagement annualisé du personnel de soutien ?

## **9.4 EFFETS DU SOUTIEN DISPENSÉ**

Dans notre recherche, les enseignants titulaires estiment que le soutien a apporté aux élèves beaucoup de bénéfices sur le plan psychologique, social et relationnel, notamment sur la motivation et l'estime de soi. Les analyses montrent en revanche, qu'aucun type, ni aucune forme de soutien ne semble présenter d'avantages pour les élèves en termes d'amélioration des résultats scolaires. Cet objectif est-il explicitement visé lors d'une prise en charge par le soutien ? Enseignants titulaires et enseignants de soutien se donnent-ils les moyens de vérifier les effets de l'aide sur les résultats scolaires ?

Si le soutien n'apporte pas d'amélioration des résultats, ne faudrait-il pas chercher une autre piste pédagogique ? Par exemple, introduire un changement dans les pratiques d'enseignement dispensé en classe, ou proposer des activités différenciées plus systématiquement, afin de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves ?

Aux effets escomptés du soutien, s'ajoutent des effets négatifs relevés par de nombreux chercheurs depuis plusieurs décennies (Chauveau, 2005, par exemple) et qui peuvent, en partie, expliquer que le soutien, dans notre étude, n'a pas les effets attendus sur les résultats scolaires ; nous les rappelons ici.

### **9.4.1 EFFET DE SOUS-STIMULATION ET DÉPENDANCE À L'AIDE**

Les résultats de notre étude renvoient à la notion de « paradoxe de l'aide », évoquée par Curonici & al. (2006), qui explique que plus un enfant est aidé, soutenu, moins il peut mobiliser ses propres ressources. Toutes ces mesures qui consistent à donner plus de temps à l'élève, à lui apporter plus d'explications, lui faire faire plus d'exercices, tout en parallèlement baissant les exigences que l'on a vis-à-vis de lui, peuvent aboutir à des « interactions circulaires dysfonctionnelles » définies ainsi : « L'élève, déjà peu confiant dans ses capacités, se sent alors confirmé dans son incapacité à réussir et agit de telle sorte qu'il se confirme paradoxalement dans cette croyance. Ses résultats restent donc mauvais, ce qui justifie un renforcement de l'aide [...] ». Cette situation va amener l'élève à développer une attitude passive tout en devenant dépendant de l'aide apportée. Pour sortir de l'engrenage où plus l'enseignant aide, plus l'enfant semble en avoir besoin, l'auteur propose plusieurs solutions. L'une d'elle consiste à guider l'élève vers l'acquisition de sa responsabilisation, et de le restaurer dans « sa fonction d'apprenant autonome ». Cela passe par la diminution de l'aide qui s'est avérée infructueuse, et par l'augmentation des attentes et exigences avec des objectifs clairs et précis sur les éléments à travailler, des délais courts et explicites, associés à des évaluations permettant de mettre en avant les progrès réalisés.

### **9.4.2 EFFET D'ÉTIQUETAGE ET D'EXCLUSION**

À cette sous-stimulation et cette polarisation sur les difficultés s'ajoutent des effets d'étiquetage et d'exclusion qui peuvent participer à la diminution des effets

potentiellement bénéfiques du soutien. La sociologue Van Zanten considère qu'il est « primordial que les aides ne procèdent pas d'une forme de relégation et qu'elles n'éloignent pas les élèves de la classe »<sup>19</sup>. Toutefois, préconiser des interventions systématiquement en classe afin de pallier ces effets n'est pas forcément une bonne solution. Le risque est que l'enseignant titulaire accorde moins d'attention à l'élève en difficulté, en se déchargeant de sa responsabilité vis-à-vis de l'élève sur l'enseignant qui prodigue le soutien (Blatchford, cité par Suchaut, 2013). Cette délégation de responsabilité a un effet négatif. Une réponse à ce problème pourrait être d'inverser les rôles : l'enseignant titulaire pourrait parfois s'occuper des élèves en échec afin d'observer leur fonctionnement et de se confronter à leurs difficultés, tandis que l'enseignant de soutien s'occuperait des autres élèves de la classe. Cette situation permettrait de développer un échange entre les deux professionnels autour des difficultés, et de chercher ensemble des solutions. Cette forme de collaboration est à même de proposer des solutions variées et intéressantes parce qu'elle nécessite la concertation, voire la confrontation, de deux enseignants sur les actions pédagogiques à mener auprès d'élèves en difficulté.

---

<sup>19</sup> Entretien relaté dans la revue *Fenêtres sur cours*, n° 370, août 2012.

## 10 CONCLUSION ET PISTES À EXPLORER

Au terme de ce rapport, les hypothèses de départ formulées à propos des effets du soutien n'ont pas pu être confirmées. Les résultats des différentes analyses statistiques montrent que les élèves maintenus qui reçoivent du soutien, quelle que soit son intensité, ne réalisent pas de meilleures progressions scolaires que ceux, par ailleurs comparables, qui n'en reçoivent pas. Ces résultats, peu positifs pour le soutien dans le cadre d'un maintien au CYP1, vont néanmoins dans le sens de la grande majorité des recherches réalisées sur les dispositifs de soutien pédagogique et, plus généralement, sur les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté. La mesure de l'efficacité du soutien ne peut toutefois se limiter à l'évolution des résultats scolaires, d'autres dimensions doivent aussi être considérées. Ainsi, les élèves peuvent réaliser des progrès sur le plan comportemental, psychologique, social et relationnel. Ces avantages ont d'ailleurs été largement relevés par les enseignants dans notre enquête.

À la suite de ces résultats, nous sommes tentées de nous interroger sur les raisons qui peuvent empêcher le soutien de constituer une réelle réponse à l'échec scolaire, comme Perrenoud le faisait déjà en 1991. Pour cet auteur, le soutien constitue indéniablement une réponse institutionnelle à l'échec scolaire, mais ne devrait pas décharger le système de s'interroger à ce sujet, impliquant l'ensemble des acteurs de l'école. De notre côté, nous sommes convaincues que l'aide à apporter aux élèves doit rester une priorité de l'école et que c'est dans une réflexion sur les modalités de cette aide qu'il convient d'investir de l'énergie.

Au-delà de ces constats peu favorables au dispositif actuel, il nous semble utile de terminer en ouvrant des pistes de réflexion pouvant conduire à une plus grande qualité de l'aide apportée aux élèves en difficulté.

### ***Renforcer l'enseignement du français en classe***

Puisque le français est un facteur primordial de réussite en fin de premier cycle primaire, c'est dans ce domaine que le travail d'enseignement en classe devrait permettre à l'élève de surmonter ses difficultés. Le soutien reçu n'ayant que peu d'incidence sur l'amélioration des résultats scolaires, il convient de renforcer le travail du français en classe, tout au long de l'apprentissage, en le basant sur des programmes qui ont fait leur preuve et allient le code et la phonologie. Par ailleurs, un travail spécifique sur la compréhension orale pourrait être judicieux, notamment en tout début de scolarité.

### ***Anticiper les difficultés***

Cette recherche étudie le soutien mis en place lorsque l'élève est maintenu, après quatre années d'école, c'est-à-dire à un moment où les difficultés de l'élève sont déjà bien ancrées. C'est d'ailleurs un inconvénient majeur inhérent au soutien : il faut attendre que les difficultés soient repérées, puis signalées pour qu'une aide se mette en place. La durée du processus induit un délai qui favorise l'installation des difficultés et des mauvaises habitudes, de telle sorte qu'il est difficile de les modifier par la suite. Si d'emblée, soit dès le moment où l'apprentissage est mis en route, l'enseignant peut montrer les bons processus, et les bonnes stratégies d'apprentissage, alors les risques d'ancrage d'un mauvais fonctionnement, et de pratiques inefficaces, sont diminués. Le repérage des difficultés d'apprentissage de l'élève devrait, par conséquent, avoir lieu en amont, bien avant qu'un redoublement soit envisagé. De cette manière, le soutien pourrait éviter le redoublement.

### ***Savoir détecter les difficultés***

Le travail d'identification des difficultés, par les enseignants, nécessite d'observer avec attention les élèves, et d'être capable de décrypter et de spécifier leurs difficultés. Il y a un acte professionnel dans la détection des difficultés qui appartient principalement à l'enseignant titulaire. Une formation particulière dans ce domaine s'avérerait certainement utile.

### ***Clarifier la procédure de signalement***

Il paraît indispensable qu'une personne de référence ou qu'une équipe de « soutien » soit clairement identifiée et facilement abordable au sein de chaque établissement pour le signalement des élèves en difficulté. À cet égard, la simplification et la clarification de la procédure de signalement permettraient de faciliter le travail de l'enseignant.

### ***Adapter l'aide***

Notre étude montre que le soutien donné l'année du maintien ne suffit pas à l'amélioration des résultats mais que, par contre, l'aide apportée par un-e psychomotricien-ne, dans le cadre de difficultés particulières a un effet positif sur les résultats scolaires. Une piste d'explication de ce résultat est que les élèves sont peut-être moins preneurs du « plus de la même chose » – qui risque d'exacerber le problème plutôt que le résoudre – que preneurs de stratégies nouvelles pour eux. On voit, par exemple, que 40% des élèves maintenus ont également des difficultés spécifiques d'ordre méthodologique principalement. Dans ce cas, plutôt que d'enseigner davantage de français et de mathématiques, une aide méthodologique pourrait être plus judicieuse.

### ***Fixer des objectifs au soutien et évaluer leur atteinte***

Au moment où le soutien est décidé, des objectifs clairs et détaillés devraient être précisés, puis communiqués à l'élève et à ses parents. Cela permettrait d'évaluer les effets du soutien, de faire un point de situation régulièrement, de constater les progrès réalisés ou pas, de décider de la pertinence de la mesure, et d'adapter l'aide apportée, si nécessaire. Le soutien devrait donc faire l'objet d'un véritable projet pédagogique individuel avec la mise en place d'un suivi systématique – avec, si possible, les parents pour partenaires.

### ***Former les enseignants qui donnent le soutien***

Toutes les personnes qui sont chargées d'intervenir auprès d'enfants en difficulté devraient être spécifiquement formées à ce rôle. Il ne s'agirait pas d'une formation en enseignement spécialisé uniquement, mais également d'une formation plus générale axée sur le soutien aux élèves – nécessitant des connaissances approfondies dans le développement cognitif global de l'enfant, dans les processus d'acquisition des connaissances des élèves, etc. avec, en parallèle, une parfaite maîtrise des objectifs à atteindre et des contenus des programmes. Les enseignants de soutien devraient être les enseignants les plus expérimentés, et ne devraient se consacrer qu'à cette fonction.

### ***Intensifier l'aide***

La recherche montre que l'intensité du soutien n'améliore pas les résultats des élèves. Or, le soutien que nous avons qualifié d'intensif ne l'est qu'au regard d'un soutien prodigué à très faibles doses. On parle ici d'une aide supérieure à une heure hebdomadaire, ce qui reste peu. Cette aide concerne essentiellement l'enseignement spécialisé. Afin d'éviter le « saupoudrage » (Suchaut, 2013), qui s'avère insuffisant, il faudrait donner aux établissements la possibilité d'intensifier le soutien ordinaire (l'appui), et d'éviter de



recourir à l'enseignement spécialisé dans des situations qui ne sont pas forcément de son ressort. Un enfant qui a de la peine à démarrer la lecture n'a pas forcément besoin d'enseignement spécialisé, mais plutôt d'une mesure intensive de soutien ordinaire. Le soutien massif, mais court, est peu utilisé. Or, ce soutien a davantage de chances de remettre l'élève en selle plus rapidement, d'éviter l'effet d'étiquetage et l'ancrage de l'élève dans ses difficultés.

### ***Renforcer la collaboration entre enseignants et logopédistes***

Le recours fréquent à la logopédie (1 élève maintenu sur 2) pourrait s'expliquer par une connaissance insuffisante, de la part du corps enseignant, des processus d'acquisition du langage écrit. Si des difficultés particulières apparaissent au moment où l'enfant démarre son apprentissage de la lecture, le recours à la logopédie est assez systématique : l'enseignant ne sachant pas comment y remédier, sa première intuition le conduit vers un problème logopédique. De même, si les logopédistes doivent intervenir aussi souvent, ne serait-il pas plus judicieux qu'ils soient davantage présents dans le champ de l'école, voire dans les classes, afin d'assister les enseignants au moment où les apprentissages de la lecture démarrent ? On pourrait imaginer que le logopédiste affilié à l'établissement vienne observer les élèves dans les classes, à plusieurs moments de l'année, puis qu'il échange avec l'enseignant à propos des difficultés en lecture, rencontrées par certains élèves, en lui proposant des pistes d'intervention. Les logopédistes possèdent des connaissances autres que celles des enseignants par rapport à l'apprentissage de la lecture, dont pourraient bénéficier les élèves en difficulté. Par exemple, les stratégies de lecture qu'ils enseignent aux élèves dyslexiques pourraient être explicitées aux enseignants en classe. Les logopédistes pourraient également travailler plus en collaboration avec les maîtresses d'appui, participer aux groupes d'appui, et être intégrés aux ateliers lecture. De cette manière, ils prendraient en charge plusieurs élèves, dans le cadre de l'école, plutôt qu'un élève à la fois, loin de l'école. Ainsi, le bilan logopédique plus approfondi ne serait envisagé que si réellement nécessaire, ce qui, non seulement permettrait d'intervenir très précocement sur les difficultés, mais participerait également à la diminution des délais d'attente souvent observés pour ce type de prise en charge.

Cette extension de la mission des PPLS au contexte scolaire nécessiterait, de la part des différents partenaires, une vision commune de la forme de l'aide à apporter aux élèves en difficulté, en lecture. Une recherche menée par l'URSP (Bachmann Hunziker & Blanchet, 2009) montre que ce n'est pas toujours le cas. En effet, certains professionnels PPLS sont attachés à une approche essentiellement thérapeutique.



## LISTE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

Tableau 1 : Projets de pédagogie compensatoire à valeur intégrative (PCI), hors enveloppe, pour l'année 2010-2011.....	11
Tableau 2 : Nombre de périodes financées par la DGEO pour les mesures de soutien au primaire et au secondaire, en 2006-2007 et en 2010-2011 .....	12
Schéma 1 : Informations disponibles (nombre d'élèves), selon le mode de recueil de données.....	34
Tableau 3 : Caractéristiques individuelles des élèves maintenus en fin de CYP1 par rapport à la population totale de fin du CYP1 .....	37
Tableau 4 : Domaines de difficultés liées aux apprentissages scolaires évoquées comme raisons de maintien.....	38
Tableau 5 : Facteurs associés aux raisons du maintien .....	39
Tableau 6 : Commentaires faits par les enseignants à propos des décisions de maintien.....	41
Tableau 7 : Différences entre garçons et filles maintenus en fin de CYP1 selon les domaines de difficultés rencontrées et les facteurs associés aux raisons du maintien (en %) .....	42
Tableau 8 : Différences d'âge entre les élèves maintenus en fin de CYP1 selon les domaines de difficultés rencontrées et les facteurs associés aux raisons du maintien .....	43
Tableau 9 : Différences entre élèves francophones et élèves allophones maintenus en fin de CYP1 selon les domaines de difficultés et les facteurs associés aux raisons du maintien (en %) .....	44
Tableau 10 : Répartition des élèves selon le programme suivi pendant l'année de maintien.....	47
Tableau 11 : Adaptations apportées au programme de certains élèves pendant l'année de maintien .....	47
Tableau 12 : Répartition des élèves selon les objectifs visés pendant l'année de maintien.....	48
Tableau 13 : Types de mesures de soutien attribuées aux élèves dans le cadre de l'école pendant l'année de maintien .....	49
Tableau 14 : Motifs pour lesquels aucun soutien n'a été attribué à l'élève pendant l'année de maintien .....	50
Tableau 15 : Nombre de mesures de soutien dispensées par élève pendant l'année de maintien.....	51
Tableau 16 : Domaines travaillés par le soutien.....	52
Tableau 17 : Autres matières ou notions travaillées par le soutien .....	53
Tableau 18 : Durée moyenne du soutien attribué aux élèves pendant l'année de maintien.....	53
Tableau 19 : Fréquence hebdomadaire des prises en charge par le soutien .....	54
Tableau 20 : Durée moyenne d'une séance de soutien .....	54
Tableau 21 : Intensité du soutien selon le type de mesures (en %).....	55
Tableau 22 : Lieux des séances de soutien .....	56
Tableau 23 : Formes des prises en charge de soutien .....	56
Tableau 24 : Personnes qui ont dispensé du soutien aux élèves pendant l'année de maintien.....	57
Tableau 25 : Types d'aide apportée aux élèves pour la réalisation de leurs devoirs à domicile pendant l'année de maintien.....	58
Tableau 26 : Types de prestations pédaogothérapeutiques dont les élèves ont bénéficié pendant l'année de maintien .....	59

Tableau 27 : Mesures de soutien dont les élèves ont bénéficié avant et pendant l'année de maintien .....	60
Tableau 28 : Élèves ayant bénéficié de soutien en 2010-2011 et pendant l'année de maintien (en 2011-2012) .....	60
Tableau 29 : Appréciation des progrès réalisés par les élèves sur le plan de leurs aptitudes scolaires et de leur attitude au travail pendant l'année de maintien .....	61
Tableau 30 : Comparaison entre progrès réalisés dans 3 disciplines et progrès signalés par les enseignants .....	62
Graphique 1 : Avantages du soutien dispensé, selon les enseignants.....	63
Graphique 2 : Inconvénients du soutien dispensé, selon les enseignants.....	65
Tableau 31 : Lien entre soutien reçu ou non et le genre des élèves (en %) .....	66
Tableau 32 : Liens entre soutien reçu ou non et les domaines de difficultés ou les facteurs associés aux raisons du maintien (en %).....	67
Tableau 33 : Liens entre soutien reçu ou non et programme adapté ou objectifs moins exigeants (en %).....	67
Tableau 34 : Liens entre soutien reçu ou non et les autres formes d'aide reçues pendant l'année de maintien (en %) .....	68
Tableau 35 : Lien entre soutien reçu ou non pendant l'année de maintien (en 2011-2012) et soutien reçu l'année précédente (en 2010-2011), en % .....	69
Tableau 36 : Évolution des résultats scolaires et des attitudes des élèves en fonction du soutien reçu ou non pendant l'année de maintien .....	69
Tableau 37 : Facteurs associés à la non-observance.....	73
Tableau 38 : Répartition des élèves du CYP1 selon leurs résultats aux ECR 2011 (en %).....	74
Tableau 39 : Répartition des élèves du CYP1 selon leurs résultats aux ECR 2012 (en %).....	75
Tableau 40 : Répartition des élèves du CYP1 selon leurs résultats scolaires de l'année 2010-2011 (en %) .....	75
Tableau 41 : Répartition des élèves du CYP1 selon leurs résultats scolaires de l'année 2011-2012 (en %) .....	76
Tableau 42 : Liens entre soutien reçu et résultats scolaires 2010-2011 .....	77
Tableau 43 : Liens entre soutien reçu ou non pendant l'année de maintien (en 2011-2012), les caractéristiques individuelles et le score aux ECR 2011 (régression logistique).....	77
Graphique 3 : Lien entre score aux ECR 2011 et probabilité d'obtenir du soutien .....	78
Tableau 44 : Liens entre nombre de mesures de soutien reçu et résultats scolaires 2010-2011.....	79
Tableau 45 : Liens entre type de soutien reçu et résultats scolaires 2010-2011 .....	79
Tableau 46 : Liens entre intensité du soutien reçu et résultats scolaires 2010-2011.....	80
Graphique 4 : Histogramme des différences des scores z des résultats aux ECR 2012 et 2011 .....	80
Tableau 47 : Répartition des élèves selon l'évolution de leurs résultats entre l'ECR 2011 et l'ECR 2012.....	81
Tableau 48 : Répartition des élèves selon l'évolution de leurs scores entre l'ECR 2011 et l'ECR 2012, selon le type de compétences (en %).....	82
Tableau 49 : Évolution entre résultats de l'année 2010-2011 et résultats de l'année 2011-2012.....	83
Tableau 50 : Liens entre soutien reçu et évolution des résultats scolaires.....	84
Tableau 51 : Liens entre type de soutien reçu et évolution des résultats scolaires.....	84

<i>Tableau 52 : Liens entre intensité du soutien reçu et évolution des résultats scolaires.....</i>	<i>85</i>
<i>Tableau 53 : Liens entre forme du soutien reçu et évolution des résultats scolaires.....</i>	<i>85</i>
<i>Tableau 54 : Liens entre score aux ECR 2011-2012 et obtention du soutien, types de soutien, et formes du soutien (régression linéaire).....</i>	<i>86</i>
<i>Tableau 55 : Liens entre score aux ECR 2011-2012 et intensité du soutien, lieu du soutien, et niveau des élèves (régression linéaire).....</i>	<i>88</i>
<i>Tableau 56 : Promotion 2012 des élèves.....</i>	<i>91</i>
<i>Tableau 57 : Promotion des élèves en fonction du nombre de difficultés déclarées (en %).....</i>	<i>91</i>
<i>Tableau 58 : Promotion des élèves en fonction du soutien reçu ou non, l'année du maintien (en %).....</i>	<i>92</i>
<i>Tableau 59 : Promotion des élèves en fonction des caractéristiques personnelles, des scores à l'ECR 2011-2012 et du soutien reçu ou non.....</i>	<i>92</i>
<i>Tableau 60 : Promotion des élèves en fonction des progrès estimés par les enseignants (en %).....</i>	<i>93</i>



## ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

ACM	activités créatrices manuelles
AEMO	action éducative en milieu ouvert
AFL	Association française pour la lecture
AI	Assurance invalidité
appréciations	Barème des appréciations utilisées : LA = largement atteint, AA = atteint avec aisance, A = atteint, PA = partiellement atteint, NA = non atteint
ARTE	aide à la réussite de tous les élèves
CE	connaissance de l'environnement
CE2	cours élémentaire 2 <sup>e</sup> année (France)
CGE	Cadre général de l'évaluation
CIF	cours intensif de français
CIN	cycle initial
classe COES	classe officielle d'enseignement spécialisé
classe D	classe de développement
classe ER	classe à effectif réduit
CM2	cours moyen 2 <sup>e</sup> année (France)
CP	cours préparatoire (France)
CVAJ	Centre vaudois d'aide à la jeunesse
CYP1	premier cycle primaire
CYP2	deuxième cycle primaire
DFJC	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (Vaud)
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire (DFJC)
DIPC	Département de l'instruction publique et des cultes (anciennement, Vaud)
DP	Direction pédagogique (DGEO)
ECR	épreuve(s) cantonale(s) de référence
EVM	École vaudoise en mutation
HARMOS	Le terme HarmoS est utilisé par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique pour désigner un concordat suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses.

HPI	haut potentiel intellectuel
INRP	Institut national de recherche pédagogique (France)
LAGAPES	logiciel d'aide à la gestion administrative et pédagogique des établissements scolaires (base de données officielle de gestion des élèves dans le Canton de Vaud)
LEO	loi sur l'enseignement obligatoire
LS	loi scolaire
M 2AS	Massonnet Apprendre à lire à Son heure et à Son rythme
MACLÉ	modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture
maître GNT	maître généraliste non titulaire
maître E	maître d'option E spécialisé en psychopédagogie (RASED, France)
MCDI	Maître de classe D itinérant
MEN	Ministère de l'éducation nationale (France)
PAL	Plan d'aide à la lecture
PCI	pédagogie compensatoire à valeur intégrative
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPLS	psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire
PER	Plan d'études romand
PEV	Plan d'études vaudois
RASED	réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (France)
SESAF	Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (DFJC)
SPJ	Service de protection de la jeunesse (DFJC)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (logiciel)
VSB	voie secondaire de baccalauréat



## BIBLIOGRAPHIE

- Bachmann Hunziker, K. & Pulzer-Graf, P. (2012). *Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans des classes vaudoises*. Lausanne : URSP, 156.
- Bachmann Hunziker, K. & Blanchet, A. (2009). *La communication entre PPLS et directions d'établissement. État de situation*. Lausanne : URSP, 138.
- Bénichou, J.-P. (1991). *Regards croisés sur le Pal*. Actes de lecture, 35.
- Bénichou, J.-P., Denis, D., Foucambert, J. & Lété, B. (1998). *Évaluation et suivi de centres-lecture*. Versailles : INRP.
- Berard, J.-M. & al. (2004). *La mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire en 2003-2004*. Paris : Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Boubaker, N., Lobrey, M., Massonnet, J. & Moine, J.J. (1996). *Coups de pouce clé, clubs de lecture et d'écriture. Réduire de moitié, en moins de dix ans, les naufrages en début de scolarité ?* Lyon : Aléas.
- Bressoux, P. & Lima, L. (2011). La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. *Raisons éducatives*, 15, 99-123.
- Calpini, J.-C. (1981). *Recherche dans le domaine de la pédagogie compensatoire. Les coordonnateurs scolaires*. Lausanne : CVRP.
- Calpini, J.-C. (1986). *L'appui pédagogique dans le Canton de Vaud. Descriptif de diverses structures*. Lausanne : CVRP.
- Calpini, J.-C. (1988). *L'appui pédagogique : un problème de pédagogie générale*. Lausanne : CVRP.
- Chauveau, G. (2002). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2005). L'aide peut-elle gêner l'apprentissage ? Dix risques majeurs. *Les cahiers pédagogiques*, 436, 25-26.
- Chavaillaz, P., Combes, J. (1977). *La pédagogie compensatoire. Synthèse documentaire*. Neuchâtel : IRDP.
- CIIP (2010). *Plan d'études romand. Capacités transversales – Formation générale*. Neuchâtel : CIIP.
- Conseil d'État du Canton de Vaud. *Règlement d'application de la loi scolaire du 12 juin 1984*.
- Content, A. (1996). *Modèles de l'acquisition de la lecture : perspectives récentes*. In S. Carbonnel, P. Gillet, M.-D. Martory & S. Valdois (Ed.), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (pp 63-81). Marseille : Solal.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. De Boeck : Bruxelles.
- Daepfen, K. (2007). *Le redoublement : un gage de réussite ?* *Revue de littérature et étude d'une volée d'élèves vaudois*. Lausanne : URSP, 07.2.
- Daepfen, K. (2011). *L'expérience du redoublement. Enquête auprès d'une cohorte de jeunes concernés*. Lausanne : URSP, 151.
- Daepfen, K., Ricciardi Joos P. & Gieruc, G. (2009). *Analyse et évolution des décisions de fin d'année. Du CIN au degré 9, en 2005-06 et 2006-07*. Lausanne : URSP, 142.

- DGEO (2005). *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation*. Lausanne : Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, DGEO.
- Demont, E. & Gombert, J.-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 3, 245-257.
- DFJC (2008). *Dyslexie et dysorthographe : informations et recommandations à l'usage des enseignants*. Lausanne : CADEV 113190.
- Dunleavy, J., Willms, J.D., Milton, P. & Friesen, S. (2012). *Le lien entre l'engagement des élèves et les résultats scolaires. Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?* Série de recherche : rapport un. Toronto : ACE.
- Duret, J.-L., Griffaton, C. & Sénore, D. *Le dispositif d'aide à la réussite de tous les enfants (ARTE)*. Site Web de l'Institut national de recherche pédagogique : <http://www.inrp.fr/primaire/livrets/disposit.htm>
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Estienne, F. (1980). Dyslexie. In J.A. Rondal & X. Seron, *Troubles du langage, diagnostic et rééducation* (pp. 397-431). Liège : Pierre Mardaga Editeur.
- Fijalkow, J. (1996). *Mauvais lecteurs. Pourquoi ?* Paris : PUF.
- Foucambert, J. (1994). *L'enfant, le maître et la lecture*, Paris : Nathan.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Ed.), *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies on phonological reading* (pp 301-330). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Gilliéron, P. (1987). *Volonté de réforme du système d'enseignement et prise en charge des élèves en difficulté. Analyse du débat vaudois 1976-1984*. Mémoire de licence non publié. Université de Genève.
- Gilliéron Giroud, P. & Ntamakiliro, L. (2012). *Les projets d'éducation prioritaire dans les établissements scolaires vaudois. Analyse des besoins et description des projets*. Lausanne : URSP, 155.
- Gombert, J.-E. (2003, décembre). *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture*. Exposé oral lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire : des premiers apprentissages au lecteur compétent, à Paris.
- Goux, D., Gurgand, M. & Maurin, E., avec Bouguen, A. (2013). *Évaluation d'impact du dispositif Coup de Pouce Clé* (Rapport final pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse). Paris : Institut des Politiques Publiques.
- Grand Conseil du Canton de Vaud. *Loi du 25 mai 1960 sur l'instruction publique primaire et l'enseignement ménager postsecondaire et règlement d'application du 11 avril 1961*
- Grand Conseil du Canton de Vaud. *Loi scolaire du 12 juin 1984 (état au 31 juillet 1997) et règlement d'application du 23 octobre 1985 (état au 31 juillet 1997)*
- Grand Conseil du Canton de Vaud (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011*. Récupéré le 3 février 2013 du site de l'État de Vaud : [http // www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/lois-et-reglements/](http://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/lois-et-reglements/)
- Heckman, J. J. (1979). Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica*, 47, 153-161.
- Inizan, A. (1989). *Apprendre à lire et s'y préparer à son heure et à son rythme : théorie et pratique*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, K. & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lété, B. (2002). Les centres de classes-lecture. Évaluation des effets sur les capacités de traitement de l'écrit d'élèves de cycle 3. *Revue française de pédagogie*, 139, 71-80.

- Mahé, A. (1993). Evaluer le plan d'aide à la lecture. *Actes de lecture*, 41.
- Massonnet, J., Jeanjean, M.-C. & Jeanjean, M.-F. (1994). *Oser parler, pouvoir écrire*. Paris : Nathan.
- Meuret, D. (2002). *Le redoublement est-il efficace ? Les réponses de la recherche en éducation*. Intervention orale à l'IUFM de Cergy-Pontoise.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2003). *Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir*. Futuroscope : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires*. Note Évaluation 05.03.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2011). *Guide d'accompagnement à la scolarité. Fiches pratiques*, futuroscope : CNDP.
- Morais, J. & Robillard, G. (sous la dir.) (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux. Analyses, réflexions et propositions*. Paris : Editions Odile Jacob et CNDP.
- Ntamakiliro, L. & Moreau, J. (2011). *Analyse des résultats des élèves vaudois aux épreuves cantonales de référence. Tendances générales, différences individuelles, disparités entre établissements*. Lausanne : URSP, 150.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*. Paris : OCDE.
- Ouzoulias, A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture : les Maclé*. Paris : Retz.
- Perrenoud, P. (1991a). *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ?* Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1991b). *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ?* Texte remanié et complété d'une conférence présentée le 26 avril 1989 à Locarno, dans le cadre de la Journée d'étude de l'Association tessinoise des opérateurs de soutien (*Associazione operatori dei Servizi di Sostegno Pedagogico*).
- Piquée, C. & Suchaut, B. (2002a). Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe. Le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP. *Les sciences de l'éducation*, 35, (3), 103-126.
- Piquée, C. & Suchaut, B. (2002b). *Eléments d'analyse de l'efficacité pédagogique du dispositif ARTE (Aide à la Réussite de Tous les Élèves)*. (Rapport à l'Inspection Académique de la Haute-Marne). Dijon : IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.
- Pulzer-Graf, P. (2008). *Place du soutien pédagogique et rôle des enseignants impliqués. Étude de dix dispositifs de pédagogie compensatoire d'établissements primaires vaudois*. Lausanne : URSP, 134.
- Pulzer-Graf, P. avec la collaboration de Marc Ferrer. *Quel rôle pour le renfort pédagogique ? Analyse d'un nouveau dispositif destiné à soutenir la scolarisation d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement régulier*. Renens : URSP, 160.
- Recherche-action conduite autour du fonctionnement du Programme d'Aide à la Lecture. Compte rendu du déroulement de la 2<sup>ème</sup> phase*. 2004. Consulté sur [pal.ac-versailles.fr/IMG/doc/doc-84.doc](http://pal.ac-versailles.fr/IMG/doc/doc-84.doc)
- Robert, P. (2009). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Smits, J. (2003). *Estimating the Heckman two-step procedure to control for selection bias with SPSS*. Consulté sur <http://home.planet.nl/~smits.jeroen>.
- Stocker, E. (2010). *Analyse du système de formation vaudois à l'aide d'indicateurs*. Lausanne : URSP, 148.

- Suchaut, B. (1997). *Évaluation d'un dispositif lecture au CP*. Dijon : IREDU.
- Suchaut, B. (2009, avril). *L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs*. Communication aux 2<sup>e</sup> rencontres nationales sur l'Accompagnement. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.
- Suchaut, B. (2013). *Plus de maîtres que de classes. Analyse des conditions de l'efficacité du dispositif*. Communication faite aux journées de l'innovation : innover pour refonder, Paris.
- Troncin, T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*. Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Van Grunderbeeck, N. (2003, décembre). *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture*. Exposé oral lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire : des premiers apprentissages au lecteur compétent, Paris.
- Vianin, P. (2001). *Contre l'échec scolaire. L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck & Belin.

## ANNEXES

### Annexe 1 : Questionnaire sur les motifs du maintien

#### Motifs du maintien

conformément à la décision prise par la conférence des maîtres

Concerne : **« PRÉNOM ET NOM DE L'ÉLÈVE »**  
Classe 2010/11 : CYP1,2 de « prénom et nom de l'enseignant-e »

L'élève a été maintenu au CYP1 pour la ou les raison(s) suivante(s) :  
(plusieurs réponses possibles)

- <sub>1</sub> difficultés en français
- <sub>2</sub> difficultés en mathématiques
- <sub>3</sub> difficultés générales

Compléments d'informations :  
(plusieurs réponses possibles)

- <sub>1</sub> élève primo-arrivant
- <sub>2</sub> élève allophone
- <sub>3</sub> élève dyslexique
- <sub>4</sub> problème de comportement
- <sub>5</sub> manque de maturité
- <sub>6</sub> autre(s), précisez .....

Commentaire(s) éventuel(s) concernant la décision de redoublement :

.....  
.....  
.....

*Merci de nous retourner ce formulaire  
pour le 30 septembre*

## Annexe 2 : Questionnaire sur le soutien



Unité de recherche  
pour le pilotage  
des systèmes  
pédagogiques

Route de Chavannes 31  
1014 Lausanne



### Enquête sur le soutien aux élèves maintenus au CYP1

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche sur le soutien pédagogique lors d'un maintien au CYP1, nous avons besoin d'informations détaillées à propos du soutien dont a éventuellement bénéficié l'élève sous-mentionné, **durant l'année scolaire en cours**.

Pour cela, nous nous permettons de vous faire parvenir ce questionnaire. Pour le remplir, cochez simplement (X) la ou les réponse(s) choisie(s) et précisez votre réponse lorsque cela est demandé. La confidentialité des informations concernant les élèves est totalement garantie et le traitement statistique des données de cette enquête sera fait de manière strictement anonyme.

Nous vous serions reconnaissants de retourner le questionnaire complété au secrétariat de votre direction, **avant le 10 mai 2012**.

Pour d'éventuelles questions concernant la recherche ou le questionnaire, n'hésitez pas à nous contacter par courriel [karine.daepfen@vd.ch](mailto:karine.daepfen@vd.ch) ou [patricia.pulzer-graf@vd.ch](mailto:patricia.pulzer-graf@vd.ch), ou par téléphone au 021 316 06 25 ou 021 316 06 07.

En vous remerciant d'avance de votre précieuse collaboration, nous vous prions de recevoir, l'expression de nos meilleures salutations.

Karine Daepfen  
Responsable de recherche

Patricia Pulzer-Graf  
Enseignante-chercheuse



Questionnaire concernant l'élève :

<Prénom Nom>

de la classe de :

<Prénom Nom>

**1 - Durant l'année scolaire 2011-2012, quel type d'enseignement et d'objectifs l'élève susmentionné a-t-il eu ?**

Plusieurs réponses possibles

- un programme identique à celui de ses camarades
- un programme adapté à ses capacités

Précisez de quelle manière le programme a été adapté :

.....  
.....

- des objectifs identiques à ceux de ses camarades
- des objectifs moins exigeants que ceux de ses camarades
- des objectifs plus exigeants que ceux de ses camarades

**2 - Dans le cadre de l'école, de quel type de soutien pédagogique l'élève a-t-il bénéficié ?**

Plusieurs réponses possibles

- appui
- MCDI
- renfort pédagogique
- soutien pédagogique spécialisé
- autre, précisez (par ex., lieu ressources)

.....  
.....

- aucun soutien pédagogique particulier

Précisez pour quelles raisons et passez à la question 10 :

.....  
.....

**Si l'élève a bénéficié de plusieurs mesures de soutien pédagogique, merci de compléter ce questionnaire en fonction de la mesure la plus importante, en précisant de laquelle il s'agit.**

**3 - Dans quelle(s) matière(s) l'élève a-t-il reçu du soutien ?**

Plusieurs réponses possibles

- le français en général
- la compréhension en général (consignes, textes)
- les mathématiques en général

**ou plus spécifiquement pour**

- la lecture
- la numération
- le vocabulaire (enrichissement du lexique)
- les opérations
- la structuration
- la résolution de problèmes

(orthographe, conjugaison, grammaire)

- autres, précisez (par ex., l'organisation du travail)

.....  
.....

**4 - Quelle a été la durée de la mesure de soutien ?**

*Une seule réponse possible*

- 1 à 3 mois
- 3 à 6 mois
- autre, précisez (par ex., 2 mois, interruption, reprise pour 3 mois)
- 6 à 9 mois
- toute l'année

.....  
.....

**5 - Quelle était la fréquence de la mesure de soutien ?**

*Une seule réponse possible*

- 1 fois par semaine
- 2 fois par semaine
- autre, précisez (par ex., 1 fois tous les 15 jours)
- 3 fois par semaine
- tous les jours

.....  
.....

**6 - Quelle était, en moyenne, la durée de la séance de soutien ?**

*Une seule réponse possible*

- entre 10 et 20 minutes
- entre 20 et 30 minutes
- autre, précisez (par ex., 30 minutes pendant 3 mois, puis 15 minutes pendant 2 mois)
- entre 30 et 45 minutes
- entre 45 et 60 minutes

.....  
.....

**7 - Où se sont déroulées les séances de soutien ?**

*Une seule réponse possible*

- toujours hors de la classe
- le plus souvent hors de la classe
- en alternance (par ex., 1 x en classe/ 1x hors de la classe)
- autre, précisez (par ex., dans une classe parallèle en décloisonnement)
- toujours dans la classe
- le plus souvent dans la classe

.....  
.....

**8 - Quelle était, en général, la forme du soutien ?**

*Une seule réponse possible*

- individuel
- dans un petit groupe (3 à 4 élèves max.)
- autre, précisez (par ex., dans un groupe hétérogène pour un atelier lecture)
- avec un-e camarade
- dans un groupe de besoins

.....  
.....



**9 - Qui dispensait le soutien ?**

*Une seule réponse possible*

- un-e maître-sse d'appui
- un-e enseignant-e de classe D itinérant-e
- autre, précisez (par ex., une aide à l'enseignante)
- un-e maître-sse de CIF
- un-e enseignant-e spécialisé-e

.....  
.....

**10 - Pour réaliser ses devoirs à domicile, de quelle aide l'élève bénéficie-t-il ?**

*Plusieurs réponses possibles*

- les devoirs surveillés
- un répétiteur à domicile
- autre, précisez (par ex., une maman de jour)
- ses parents
- ne sait pas

.....  
.....

**11 - Toujours durant l'année scolaire 2011-2012, l'élève a-t-il suivi un traitement pédagogique ? Si oui, précisez chez quel spécialiste, si non, ne cochez rien.**

*Plusieurs réponses possibles*

- un-e logopédiste
- un-e psychologue
- autre, précisez (par ex., un-e orthoptiste)
- un-e psychomotricien-ne
- un-e pédopsychiatre
- ne sait pas

.....  
.....

Préciser s'il s'agit d'un traitement dispensé par un-e spécialiste

- des PPLS
- privé

**12 - L'élève a-t-il bénéficié d'une mesure socioéducative ? Si oui, précisez laquelle, si non, ne cochez rien.**

*Plusieurs réponses possibles*

- MATAS
- SPJ
- autre, précisez (par ex., visite de l'infirmière scolaire à la maison)
- AEMO
- ne sait pas

.....  
.....

**13 - À votre connaissance, durant l'année scolaire 2010-2011, l'élève a-t-il bénéficié de soutien ?  
Si oui, précisez de quel type, si non, ne cochez rien.**

*Plusieurs réponses possibles*

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> appui                                      | <input type="checkbox"/> MCDI                           |
| <input type="checkbox"/> renfort pédagogique                        | <input type="checkbox"/> soutien pédagogique spécialisé |
| <input type="checkbox"/> autre, précisez (par ex., lieu ressources) | <input type="checkbox"/> ne sait pas                    |

.....  
.....

**14 - Selon vous, comment peut-on qualifier l'évolution réalisée par l'élève durant cette année scolaire ?**

*Une seule réponse possible*

- |  |  |
|--|--|
| a) sur le plan de ses résultats scolaires ?              | <input type="checkbox"/> l'élève a fait d'importants progrès |
|  | <input type="checkbox"/> l'élève a fait des progrès          |
|  | <input type="checkbox"/> l'élève a fait peu de progrès       |
|  | <input type="checkbox"/> l'élève n'a fait aucun progrès      |
| b) sur le plan de son attitude face aux apprentissages ? | <input type="checkbox"/> l'élève a fait d'importants progrès |
|  | <input type="checkbox"/> l'élève a fait des progrès          |
|  | <input type="checkbox"/> l'élève a fait peu de progrès       |
|  | <input type="checkbox"/> l'élève n'a fait aucun progrès      |

**15 - À votre avis, quels avantages et/ou inconvénients a présenté, pour l'élève, le soutien dont il a bénéficié au cours de cette année scolaire ?**

.....  
.....  
.....  
.....

***MERCI d'avoir pris le temps de compléter ce questionnaire.***

***N'oubliez pas de le retourner au secrétariat de votre direction, d'ici au 8 mai.***



