



Les associations et l'accompagnement scolaire

Hervé Benoit

► To cite this version:

Hervé Benoit. Les associations et l'accompagnement scolaire. La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires, 2001, 15, pp.41-52. hal-01894266

HAL Id: hal-01894266
<https://inshea.hal.science/hal-01894266>

Submitted on 12 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les associations et l'accompagnement scolaire

Hervé BENOIT

Agrégé de l'Université
Inspecteur formateur au CNEFEI

Résumé : Après avoir fait le point sur la genèse du principe d'accompagnement scolaire dans l'évolution de l'enjeu scolaire et de la demande sociale d'éducation, cet article montre comment le dispositif institutionnel est passé de la perspective du handicap socioculturel propre aux enfants de migrants à celle de l'analyse systémique des difficultés des élèves. Il évoque ensuite les conditions dans lesquelles s'est construit le partenariat école-associations et l'impact qu'il a pu et peut encore avoir sur les représentations et les pratiques des enseignants, mais aussi des autres acteurs sociaux et institutionnels.

Mots clés : Accompagnement scolaire - Communauté éducative - Familles - Handicap socioculturel - Intégration - Immigration - Partenariat - Réussite scolaire - Solidarité - Zep - Zones sensibles.

LA NAISSANCE de l'accompagnement scolaire et le rôle que les associations et d'autres organismes institutionnels ont joué dans la définition et la mise en œuvre de ce nouveau principe d'action doivent être présentés dans une perspective évolutive, où la mission confiée à l'école et la demande sociale interagissent l'une sur l'autre. D'abord perçu par les responsables comme périphérique et sectoriel, parce que centré à l'origine sur les enfants d'origine étrangère arrivés tardivement en France, l'accompagnement scolaire s'est progressivement imposé comme l'une des réponses les plus pertinentes sur le terrain face aux difficultés rencontrées par les élèves dans les zones sensibles de ce qu'il est convenu d'appeler la *géographie prioritaire*. Au-delà de son efficace pragmatique, ce concept a notamment permis de dépasser la conception scolarocentriste des apprentissages scolaires et de renouveler en profondeur les représen-

tations des enseignants sur la part des facteurs culturels et du contexte social dans la formation des compétences intellectuelles.

GENÈSE D'UN PRINCIPE D'ACTION

Réussite scolaire et réussite sociale

L'émergence et la diffusion de la notion d'échec scolaire, que *le Monde de l'éducation* a fortement contribué à porter sur le devant de la scène médiatique au début des années 1970, sont l'aboutissement d'un long processus d'évolution historique qui a fait de l'école et de son rôle l'un des enjeux majeurs de l'itinéraire social des individus. Les profondes transformations économiques et démographiques, qui ont conduit la France essentiellement rurale d'avant 1914 à devenir la société urbaine et industrielle des Trente Glorieuses puis la société de services, dans le cadre européen et même mondial, que nous connaissons aujourd'hui,

d'hui, ont eu en effet pour conséquence d'alourdir considérablement l'enjeu scolaire.

En 1956, alors que la Direction des écoles publie la circulaire (29.12.1956) interdisant *la rédaction des devoirs* hors de la classe et justifiant dans le même temps *l'étude du soir*, dont *l'objet essentiel* est *l'étude des leçons*, la situation de l'école au regard des performances scolaires est la suivante : la moitié à peine des élèves de l'école primaire passe au collège ; un sur deux obtient le certificat d'études ; un sur dix le baccalauréat. À l'époque, personne ne parle d'échec scolaire et l'on ne trouve pas anormal qu'un enfant sur quatre redouble le cours préparatoire et que six enfants sur dix soient en retard au cours moyen deuxième année. C'est que la réussite à l'école n'est pas encore devenue ce vecteur obligé de toute insertion sociale et professionnelle, qui focalisera progressivement et de manière de plus en plus prégnante, à partir des années soixante et jusqu'à nos jours, les attentes et les espoirs des familles.

La massification de la scolarité primaire, puis secondaire avec le collège unique mis en place par la *loi Haby* en 1975, le durcissement du contexte économique, les mutations du marché de l'emploi, mais aussi le développement de la société démocratique vont faire peser une pression sociale nouvelle sur le système éducatif et sur ses acteurs. Malgré la volonté du législateur, les réponses de l'école s'organisent à cette époque autour de pratiques sélectives, consistant à écarter les élèves les plus faibles et les plus vulnérables dans des filières d'attente ou de relégation, comme les classes de perfection-

nement dans le premier degré et de transition dans le second. Ces dispositions auront pour effet de renforcer la dramatisation de l'échec scolaire, dont les victimes sont très majoritairement issues des milieux les plus défavorisés. Ainsi la question scolaire devient-elle, sous l'effet des pressions externes et des crises successives, une question sociale.

Les relations de l'école et des familles populaires

La remise en question de la conception ancienne de la débilité légère, liée à l'adoption en 1989 de la nomenclature de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), de même que la suppression des classes de perfectionnement en 1991, même si elle n'est pas, aujourd'hui encore, effective partout, sont deux facteurs qui ont fortement contribué à décatégoriser les publics accueillis dans ces structures. Débarrassés de l'étiquette stigmatisante et paralysante de handicapés mentaux, ces élèves sont apparus comme ce qu'ils sont très majoritairement : des enfants issus de milieux populaires pour qui l'adhésion aux normes culturelles de l'école et aux activités d'apprentissage sont loin d'aller de soi. Dès lors que *le masque psychologique*¹ laisse à nu *la réalité sociologique*, le problème se pose sous un autre jour, celui de la dynamique sociocognitive à promouvoir dans le triangle élève, famille, école pour favoriser la réussite scolaire.

Dès le milieu des années 1990, l'Inrp et le Cresas ont mis en lumière les liens entre les difficultés d'apprentissage de nombreux élèves des couches populaires et le déficit de communication sociale entre l'école et leurs parents. Il s'agit,

1. J. Gateaux-Mennecier, *La débilité légère, une construction idéologique*, CNRS, 1990.

selon Nourredine Boubaker ² d'un authentique *malentendu pédagogique*, fait de contresens réciproques, de peurs et de méfiances respectives, un véritable fossé qui sépare les enseignants et la majorité des parents des milieux populaires, pourtant très demandeurs par rapport à l'école, toutes les études l'attestent. Pour dissiper cette incompréhension mutuelle, un effort peut être fait pour jeter des ponts entre ces deux mondes, qui souvent n'utilisent pas le même langage, ni les mêmes codes culturels. Mais pour construire cette relation, l'école peut avoir besoin de prendre appui sur un tiers médiateur, par exemple dans le champ associatif, qui l'aidera à entrer avec ces familles, sans rien perdre de son expertise ni abdiquer aucune de ses responsabilités, dans une véritable logique de reconnaissance réciproque. D'un côté, rendre les exigences pédagogiques de l'école plus lisibles en proposant aux élèves des contrats didactiques explicites ; de l'autre donner aux parents des repères et des clefs pour saisir les finalités des activités d'apprentissage.

Enfants de migrants : un handicap socioculturel propre ?

C'est dans le relevé de conclusions d'une réunion du 3 février 1981 entre des représentants du ministère de l'Éducation nationale et du secrétariat d'État à la Condition des travailleurs immigrés que se trouve mentionné pour la première fois le projet de mise en place d'*études assistées* pour enfants immigrés. Cette mesure venait compléter le dispositif des classes d'initiation (Clin) et classes d'adaptation pour l'enseignement du français

aux *primo-arrivants* institué auparavant. Ces *études assistées*, qui ne substituaient pas aux études existantes, bien que se déroulant à la même heure, devaient être financées par le Fonds d'action sociale pour les travailleurs migrants et leurs familles (Fas) et mises en œuvre par des associations *au contact réel avec le milieu*. Quant aux objectifs, ils consistaient à *procurer aux élèves en cause une stimulation qu'ils pourraient recevoir dans une famille apte à percevoir avec exactitude les exigences de l'école et à y répondre*. À travers ces enfants à *assister* et ces familles *inaptes* (en filigrane), on voit poindre la théorie du handicap socioculturel, dont découle le discours qui veut que l'échec des enfants s'explique par la démission, démobilisation ou insuffisante implication de leurs parents. Ainsi la responsabilité des difficultés est-elle rejetée sur la famille, en l'occurrence immigrée et non francophone.

C'est donc à partir de l'idée que les enfants immigrés ou issus de l'immigration ont des *difficultés propres*, comme l'indique la circulaire du 10 juin 1982, fondatrice des AEPS ³, que s'élabore la philosophie politique qui conduira au développement de l'accompagnement scolaire. Mais ce point de départ donnera lieu, dès la circulaire de 1984, au déclenchement d'un processus de prise de conscience qu'une politique d'intégration scolaire exclusivement dédiée à des élèves étrangers ou d'origine étrangère serait à la fois anachronique et discriminante. La circulaire du 10 mai 1990 est l'aboutissement de ce cheminement institutionnel, entrepris par les pouvoirs publics et le mouvement associatif, qui, d'une mesure ciblée

2. Délégué national à l'action sociale, familiale et éducative au Fonds d'action sociale (FAS), préface à *100 actions Parents-Écoles*, Cndp, 1995.

3. Activités éducatives périscolaires.

sur un public spécifique, a permis de faire de l'accompagnement scolaire un dispositif général et commun à tous les élèves. De même que la remise en cause du handicap mental a privé de toute justification le traitement séparé des difficultés des élèves des classes de perfectionnement ; de même, l'inexistence constatée de besoins propres aux élèves étrangers ou d'origine étrangère a permis de poser les fondations d'une politique globale de lutte contre l'exclusion scolaire et sociale. Dans cette nouvelle perspective, les difficultés individuelles ne sont plus interprétées comme des caractères propres à un groupe ni attribuées à l'enfant en tant que handicap, mais sont analysées comme la résultante des interactions entre la personne et un environnement où se trouvent parfois à l'œuvre des mécanismes de sélection et de rejet. N'est-ce pas ce qu'appelle la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, qui vise à *apporter à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale et culturelle, une culture générale et une qualification reconnue* ?

LES ASSOCIATIONS ET LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES DANS L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

D'abord répondre à la demande sociale

La loi de 1989, dans le rapport qui lui est annexé sur *les Missions du système éducatif* affirme que les parents sont les *partenaires des enseignants* et qu'ils sont de droit les *premiers partenaires de l'école*. Cette initiative d'ouverture du service public d'éducation vers ses

usagers, accordée à l'idée qu'un service public est par définition *au service* du public, s'inscrit dans un contexte social et institutionnel tout à fait paradoxal. D'une part, elle paraît répondre à des attentes sociales croissantes des familles en matière d'éducation : c'est que les performances scolaires ont pris une nouvelle signification, puisqu'elles conditionnent à la fois l'accès aux filières d'enseignement et l'insertion socioprofessionnelle. Mais d'autre part, elle ne corrige nullement le caractère particulièrement *asymétrique*⁴, dans l'usage sinon dans le droit, des échanges entre parents et enseignants, qui restent marqués par la prépondérance du fonctionnaire sur le simple citoyen, ne reposent pas toujours sur une vraie culture de reconnaissance mutuelle et ne peuvent donc être qualifiés de partenariaux.

La situation se complique encore si l'on observe la façon dont se manifeste cette demande émergente d'éducation. Toutes les études montrent que les parents de condition modeste ne se désintéressent pas de l'école et que la position de retrait qui est souvent la leur vis-à-vis de ses initiatives est généralement l'expression d'une appréhension et d'une désorientation⁵. Ce même constat est fait par Bernard Charlot⁶ au regard des familles d'origine étrangère, pour qui *l'aventure scolaire* de leurs enfants est la poursuite, sous la forme d'une *migration intérieure*, du projet initial d'émigration en tant qu'il *ouvrirait le champ des possibles* et permettait de rompre avec *la fatalité* et leur « *milieu d'origine* ». Mais cela n'empêche pas les enseignants de se

4. Françoise Lorcerie, *Cent actions Parents-écoles*, p. 34.

5. Jean-Manuel de Queiroz, « Les familles et l'école », *La famille, l'état des savoirs*, coordonné par François de Singly, Paris, La Découverte, 1991, p. 201-210.

6. « La réussite scolaire, parcours et stratégies », *Migrants-Formation*, n° 81, juin 1990.

représenter souvent les parents comme désinvestis, démobilisés par rapport à l'école, lorsqu'ils ne vivent pas le rapport entre l'école et son environnement populaire comme une sorte de *bras de fer*.

Cette demande pressante d'éducation et de réussite adressée par les familles à l'institution scolaire ne pouvait assurément pas se satisfaire du *Faites-nous confiance, il n'y a rien de particulier à faire* que pourrait suggérer une conception étroite de l'identité professionnelle enseignante, fondée sur le principe de la nécessité absolue de cloisonner les rôles. De même, l'organisation déjà ancienne des études dirigées (par des enseignants) et des études surveillées ne correspondait plus aux besoins nouveaux. À la prise de conscience de la nature déterminante de l'enjeu scolaire, notamment parmi les familles des quartiers populaires, ont donc répondu toute une série d'initiatives des différents acteurs des quartiers, professionnels de l'éducation, du travail social, de la santé, de la protection judiciaire de la jeunesse, ou encore militants et bénévoles de diverses associations. Les collectivités territoriales elles-mêmes, et particulièrement les communes, par l'intermédiaire de leurs services éducatifs, de leurs centres sociaux et parfois d'associations para-municipales, se sont engagées dans des actions, extrêmement variées dans leurs principes et leurs modalités, destinées à combler le vide qui semblait se creuser entre l'école et les enfants issus des milieux défavorisés. D'une manière générale, les objectifs de ces actions ont oscillé entre l'idée de

normalisation des attitudes des enfants, voire des parents eux-mêmes, pour les rendre conformes aux exigences de l'institution scolaire, et celle de régulation d'un système relationnel enfant/élève – école – famille en créant un contexte d'explicitation favorable à une meilleure compréhension mutuelle.

Dès 1982, le Fas est intervenu, d'abord seul, puis avec le soutien des caisses locales d'allocations familiales, pour subventionner les opérateurs de terrain, principalement associatifs, chargés de mettre en œuvre les actions d'accompagnement scolaire. Les activités éducatives périscolaires (AEPS), créées en 1982, avaient fait l'objet, dans la circulaire de 1990, d'une nouvelle définition, clairement centrée sur la réussite scolaire : *les AEPS, conçues pour aider les enfants à mieux réussir à l'école à partir d'activités très diversifiées revêtent la forme d'un accompagnement complémentaire*. Elles avaient également été étendues à tous les élèves de l'école élémentaire et des classes de 6^e et 5^e des collèges.

Bâtir un partenariat en se gardant des dérives

Un véritable partenariat éducatif se trouve ainsi mis en chantier depuis une quinzaine d'années, dans lequel s'est fortement investi le monde associatif. Car si les pouvoirs publics se sont mobilisés pour signer, avec les milieux associatifs, *la Charte de l'accompagnement scolaire*⁷, ce n'était pas dans le but d'orchestrer une énième intervention publique, direc-

7. Signée par les organismes publics suivants : ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, ministère de l'Agriculture et du Développement rural, ministère des Affaires sociales et de l'Intégration, ministère des Départements et Territoires d'outre-mer, ministère de la Jeunesse et des Sports, Secrétariat d'État à la Ville, Secrétariat d'État aux Collectivités locales, Secrétariat d'État à la Famille, aux Personnes âgées et aux Rapatriés, Secrétariat d'État à l'Intégration, Secrétariat d'État aux Handicapés, Délégation interministérielle à l'insertion des Jeunes, Fonds d'action sociale, Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme.

tement financée et pilotée par les services extérieurs de l'État ; le projet était bien au contraire de promouvoir, grâce à l'appel au secteur associatif sur la base d'un cahier des charges précis, le développement de solidarités horizontales, capables d'engendrer une authentique dynamique partenariale autour de la réussite scolaire.

C'est souvent à l'occasion des AEPS et de l'accompagnement scolaire que l'on est parvenu à faire travailler ensemble, dans le cadre d'un groupe scolaire ou d'un collège, des enseignants, des associations, des élus, des parents. L'expression des points de vue respectifs, la confrontation des arguments et la nécessité d'expliquer et de justifier de part et d'autre ses pratiques ont permis de situer, mais aussi d'articuler les rôles de chacun dans une perspective ouverte sur la coéducation. Ces moments de collaboration ont sans doute largement contribué à donner consistance à cette notion de *communauté éducative*, introduite en bonne place par la loi de 1989, mais dont le contenu était assez vague à l'origine.

De manière récurrente, les textes définissant les AEPS et l'accompagnement scolaire, en 1990, 1992, 1997, 1998 insistent sur le rôle de médiateur de l'accompagnateur scolaire : *il permet aux parents de mieux connaître l'école et contribue à les sensibiliser au suivi de la scolarité de l'enfant. Il développe des contacts aussi fréquents que possible entre l'entourage familial et les enseignants et facilite leur appréhension des*

*problèmes spécifiques de l'élève en difficulté*⁸. De même, en 1997, les troisième et quatrième objectifs des contrats d'accompagnement scolaire (après la réussite scolaire et la qualité de l'offre) sont *de renforcer les parents dans leur rôle éducatif et de créer les conditions d'une réelle prise en compte par les associations de ce rôle dans l'accompagnement scolaire*.

Mais rapprocher l'école des familles populaires ne veut pas seulement dire faire rentrer les parents à l'école pour la rendre plus accueillante et conviviale ni transformer les parents en écoliers pour qu'ils deviennent de vrais parents, ce qui supposerait que l'on envisage d'imposer un modèle de famille aux familles populaires.

Cela ne signifie pas non plus que l'accompagnateur voie sa mission réduite à celle d'un simple *agent de liaison*⁹, entre enseignants et parents, dans l'espace incertain d'une *zone tampon*¹⁰. Il est, bien au contraire, l'animateur de ce temps périscolaire, *judicieusement mis à profit par les couches moyennes comme partie intégrante de la construction des savoirs*¹¹, et qui participe de manière si déterminante à la formation, au développement et à l'épanouissement intellectuels et culturels de l'enfant élève.

A contrario, il est certain que lorsque les engagements des uns et des autres, parents, associations et école, se structurent sous une forme conflictuelle et donnent lieu à des tensions répétées, voire à des affrontements, l'enfant élève risque de devenir l'otage de revendica-

8. Charte, *op. cit.*

9. Gérard Chauveau, Éliane Rogovas-Chauveau, « De l'accompagnement scolaire », *Migrants-Formation*, n° 99, décembre 1994, p. 47.

10. *Ibidem*.

11. N. Boubaker, « Les animations éducatives périscolaires entre continuité et ruptures », *Migrants-Formation*, n° 99, décembre 1994, p. 22.

tions culturelles, voire communautaristes ou même religieuses, qui n'ont alors plus rien à voir avec les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Sans donner trop de relief à des dérives exceptionnelles, on peut tout de même souligner à cette occasion le caractère contre-productif des situations de défiance réciproque, dans lesquelles les protagonistes s'ignorent ou se dénieient réciproquement toute compétence, soit au nom d'une logique anti-école, soit parce que les enseignants estiment nécessaire de protéger leurs prérogatives pédagogiques contre des associations prédatrices d'activités scolaires. C'est en effet un label envié, pour des associations jusque-là cantonnées dans des activités socio-éducatives, socioculturelles et de loisirs, que celui de l'accompagnement scolaire.

Bien qu'il ait toujours été clairement précisé dans les textes officiels que l'accompagnement scolaire *ne se confond pas avec des activités scolaires*¹² et qu'il ne doit en aucun cas constituer une *école-bis* ou une école après l'école, il peut arriver que les enseignants veuillent régenter le travail associatif, soit en substituant le soutien scolaire (qui relève du temps scolaire) à l'accompagnement scolaire, soit en encadrant indirectement les activités périscolaires en donnant à leurs élèves des devoirs écrits à effectuer *à la maison*, alors même que l'interdiction de 1956 (pour l'école primaire) a été deux fois rappelée depuis. Dans ce cas de figure, les intervenants associatifs risquent d'être perçus par les élèves et leurs parents comme des substituts des enseignants, auxquels ceux-ci auraient passé une commande en sous-traitance. Résister à ce dévoilement de l'esprit et de la lettre de l'accompagnement scolaire est

d'autant plus difficile que les parents, et notamment quand il s'agit de l'école primaire, expriment généralement une très forte demande d'aide aux devoirs, de soutien scolaire direct prolongeant le travail de la classe et même parfois, sous l'influence de certaines opérations commerciales, *de rattrapage*. Cette demande se transforme d'ailleurs en pression exercée au quotidien sur les intervenants associatifs.

Face à cette conjonction de facteurs, on voit nettement apparaître le besoin d'une clarification – qui sera développée dans la troisième partie – des missions respectives de l'école et de l'accompagnement scolaire : la première est d'assurer les apprentissages dans un cadre programmatique, sans se défausser d'aucune des phases de cet apprentissage sur des agents extérieurs à l'école ; la seconde consiste à installer des réseaux d'activités et une dynamique intellectuelle interactive, c'est-à-dire à inscrire dans les *sociabilités* culturelles les acquis de la scolarité.

La dérive, qui consisterait à déplacer les activités d'apprentissage hors de l'école – dont le rôle pourrait alors se réduire à faire appliquer et à évaluer les savoirs acquis – a été caractérisée par Dominique Glasman comme pouvant aboutir à un *fonctionnement à fronts renversés*. Tandis que centres sociaux et animateurs associatifs périscolaires tentent de construire des séquences d'apprentissage, l'école finirait par se centrer sur des activités péri-éducatives. Ce détournement des objectifs serait de nature à créer de véritables déserts culturels, les élèves ne trouvant à *l'aide aux devoirs* du quartier que des exercices formels d'application ou d'exécution sur des mécanismes

12. Circulaire du 10 mai 1990.

linguistiques ou mathématiques, là où ils pouvaient prétendre à l'élargissement de leurs *centres d'intérêt*, à l'accès à la *citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche, au renforcement de leur autonomie personnelle et de leurs capacités de vie collective*¹³.

Puis fédérer et mettre en cohérence les actions entreprises

À partir de 1997¹⁴, le but poursuivi est d'intégrer dans un ensemble cohérent les actions antérieurement mises en œuvre sous le nom d'AEPS dans le cadre de la circulaire du 10 mai 1990. Un comité départemental d'accompagnement scolaire, où siègent des représentants de l'Éducation nationale, du Fas, de la Caf, de la DDJS, de la Ddass et de la Préfecture, a désormais pour tâche de fédérer et d'harmoniser les initiatives locales. Son action est relayée sur le terrain par les comités locaux d'accompagnement scolaire, animés par les coordonnateurs de zones d'éducation prioritaire (Zep), sous l'autorité de leurs responsables.

Dans chaque site, ce comité fait un diagnostic des besoins, mobilise le tissu associatif pour la réussite scolaire, réunit l'ensemble des acteurs locaux entre lesquels il assure la coordination et éclaire de ses analyses le responsable de Zep.

Il s'agit pour ces instances locales, au sein desquels les représentants de l'éducation nationale ont un rôle central d'expertise, de renforcer la dimension

partenariale, indispensable à la bonne marche des actions d'accompagnement scolaire. Toutes les associations concernées ont leur place au sein de ces comités, qui sont le lieu où vont s'établir et/ou se fortifier les liens horizontaux entre les éducateurs du temps scolaire et les éducateurs du temps extra-scolaire. Ainsi se dirige-t-on vers un dispositif unique, fondé sur la Charte nationale et garanti au plan qualitatif dans ses réalisations particulières par les comités locaux.

Par une circulaire interministérielle du 9 juillet 1998¹⁵, le contrat éducatif local définit le cadre global et cohérent dans lequel prendront place toutes les activités offertes aux enfants et adolescents en dehors du temps scolaire, en liaison avec les projets des écoles et des collèges de son secteur d'application : Le contrat éducatif local a vocation à intégrer les contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (Arvej)... et les dispositifs d'accompagnement scolaire, animations éducatives péri-scolaires (AEPS), réseaux solidarité école (RSE), contrats locaux d'accompagnement scolaire (Clas)...

VERS UNE CONCEPTION ÉCOLOGIQUE DES APPRENTISSAGES

Droit à la scolarisation, droit à la réussite ?

Les tout premiers mots de l'instruction interministérielle de 1997 représentent l'aboutissement d'un cheminement institutionnel de quinze années en matière d'aménagement des temps et des activités des enfants et des jeunes : *la maniè-*

13. Charte, *op. cit.*

14. Circulaire n° 97/505 du 15 juillet 1997.

15. Instruction n° 98-119 JS pour la circulaire conjointe des ministères de l'Éducation nationale, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports et de la Ville ; n° 98-195 JS pour l'instruction du ministère de la Jeunesse et des Sports.

re dont un enfant met à profit son temps en dehors des heures de classe est importante pour sa réussite scolaire, l'épanouissement de sa personnalité et son apprentissage de la vie sociale.

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 avait marqué une rupture entre l'époque de la démocratisation-massification de l'enseignement secondaire et celle qui s'ouvrait sur le nouvel objectif de démocratisation des savoirs scolaires.

Le droit à la scolarisation – lui-même récemment réaffirmé dans deux textes concernant, l'un, le renforcement du contrôle de l'obligation scolaire (loi du 18 décembre 1998), l'autre, les élèves handicapés (circulaire du 19 novembre 1999, reprise dans la note de rentrée du 17 juillet 2001) – se trouve complété par un **droit d'accès au savoir, à la culture, au sport, à une qualification reconnue**.

L'exercice de ce droit d'accès, ou de cette égalité d'accès de tous ¹⁶, qui constitue l'une des réalisations concrètes du principe de l'égalité des chances ¹⁷, est un véritable défi pour l'école. La Charte affirme qu'elle doit le relever en mettant tout en œuvre pour mener à la réussite les jeunes qui lui sont confiés, mais qu'elle *ne peut se permettre de négliger... pour remplir cette mission dans les milieux difficiles... les collaborations et les appuis qui s'offrent à elle... Ainsi toutes les initiatives qui se donnent pour tâche d'aider les élèves en difficulté et qui s'appuient sur les ressources de l'environnement doivent être résolument encouragées*.

Dans les quartiers et les zones rurales les plus défavorisés, c'est même une priorité.

Nous ne sommes pas très loin, toutes proportions gardées, de la notion de droit à compensation discutée dans le cadre de la révision des deux lois de 1975 ¹⁸. *Les activités proposées aux enfants et aux jeunes visent, en particulier, à **compenser les inégalités** qui subsistent encore dans l'accès à la culture et aux savoirs et qui se creusent souvent pendant les temps où ils ne sont pris en charge ni par l'école, ni par leur famille. La conception et la mise en œuvre (de) ces activités relèvent de la responsabilité des **partenaires locaux**.*

Comme le dit Gérard Chauveau, l'accompagnement scolaire a donc principalement pour but de *seconder l'école dans son entreprise de démocratisation des savoirs* ¹⁹.

Du scolarocentrisme à l'approche écologique des apprentissages et du développement intellectuel

Les nouvelles formes de collaboration entre l'école et les ressources partenariales qui lui sont proposées à l'extérieur sont certainement de nature à faire évoluer les représentations des enseignants – pour ne pas dire leurs certitudes – quant à la place des apprentissages scolaires dans la formation intellectuelle des jeunes. La confrontation avec des organismes et des intervenants associatifs extérieurs à l'école, dont les finalités éducatives s'inscrivent plutôt dans le champ de la vie

16. Instruction du 9 juillet 1998.

17. Circulaire du 15 juillet 1997 sur les Contrats locaux d'accompagnement scolaire : *Le Pacte de relance pour la ville a réaffirmé la nécessité de favoriser l'égalité des chances en améliorant la prise en charge scolaire et périscolaire des jeunes des quartiers en difficulté.*

18. Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 et loi sur les institutions sociales et médico-sociales du 30 juin 1975, dont le nouveau texte a été voté en première lecture par l'Assemblée nationale au début de l'année 2001.

19. « De l'accompagnement scolaire », art. cit.

50

sociale, de la citoyenneté et des pratiques culturelles plutôt que dans celui des performances scolaires normées, peut susciter la recherche de nouvelles articulations entre l'école (collège, lycée) et son environnement, au-delà des traditionnelles commandes de devoirs écrits. S'intéressant à la manière dont les enfants apprennent à lire, Gérard Chauveau a mis en évidence que si l'école est bien le pivot de l'apprentissage du lire-écrire, elle n'est pas la seule à intervenir et que tout ne se joue donc pas dans le triangle élève-maître-méthode de lecture. L'enfant a besoin d'autres aides, d'autres pratiques et d'autres échanges pour s'approprier ces compétences fondamentales. Le point de vue écologique consiste justement à prendre en compte le contexte social et institutionnel, dans lequel se déroulent, non seulement les premiers apprentissages, mais la scolarité en général.

On voit ainsi se dessiner, à côté (aux côtés) de la famille, à côté (aux côtés) de l'école un espace médian, périscolaire – qui peut avoir d'ailleurs avec l'école et la famille des zones de recouvrement – où se jouent et se construisent les *sociabilités* intellectuelles et culturelles. C'est dans cet espace médian que les variations en temps d'activité intellectuelle entre les jeunes, selon le milieu dont ils sont issus, sont les plus importantes. Tandis que certains jeunes se font lire ou raconter une histoire, découvrent un livre illustré, (et pour les plus âgés) feuilletent la revue à laquelle ils sont abonnés, consultent un ouvrage de référence (sur papier, cédérom, Internet) ou visionnent un document vidéo sur un sujet qui leur tient à cœur..., d'autres n'ont en dehors de l'école presque aucu-

ne activité intellectuelle structurée autour d'un support de culture.

Le rôle fondamental de l'accompagnement scolaire est donc d'initier ces réseaux d'activités et cette dynamique interactive évoquée plus haut de façon à intégrer les apprentissages scolaires dans ce que j'ai déjà appelé les *sociabilités* culturelles et qui mérite que l'on s'y arrête quelques instants. La conclusion du fascicule intitulé *La maîtrise de la langue à l'école*, publié par le Cndp et l'Association Savoir Livre en 1992, est particulièrement éclairante sur cette question de la lecture dans la vie sociale. Il y est souligné par exemple que la réussite du processus d'apprentissage de la lecture-écriture est fortement liée à la découverte par l'apprenti lecteur de la possibilité d'exprimer son identité sociale et personnelle à travers sa façon d'utiliser ces compétences.

À cet égard, l'enfant est très largement influencé par des *modèles*, c'est-à-dire des personnes de référence qu'il peut observer dans son entourage. On retrouve ici les *partenaires de connaissance*, évoqués par le Cresas²⁰, avec lesquels il a pu partager des activités de lecture-écriture ou une forme d'expérience de type scientifique; les *tuteurs* (G. Chauveau) – adultes ou jeunes plus expérimentés – qui assurent l'étayage de l'activité cognitive en encourageant, en stimulant, en expliquant, en suggérant; les *supporters* enfin, ceux qui croient en lui, qui lui font confiance, s'intéressent à ses progrès. Toutes ces interactions définissent un espace de convivialité des pratiques intellectuelles, susceptible de favoriser l'appropriation des connaissances acquises à l'école.

20. Cresas, *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Éditions ESF, Paris, 1987.

L'approche socio-historique a mis en évidence le rôle décisif joué par les *sociabilités* de la lecture. La relation privée nouée avec le livre s'accompagne souvent d'échanges multiples : on se prête des livres, on en parle, on en lit des passages pour s'émerveiller ou s'indigner, on écrit à leur propos, on accomplit, en un mot, les gestes ordinaires de la culture de l'écrit. On voit bien que l'enseignant de Zep qui se préoccupe d'accompagnement scolaire et d'intégration, soit qu'il participe à la réflexion commune avec des partenaires associatifs dans le cadre d'un comité local d'accompagnement scolaire, soit qu'il choisisse de s'investir lui-même dans la prise en charge d'un cycle d'activités, ne se trouve pas *ipso facto* transformé en assistante sociale ou en animateur de rue. L'intégration est en effet une valeur de l'école laïque et républicaine et pourrait même révéler des vertus pédagogiques.

EN CONCLUSION : QUELQUES PERSPECTIVES

Dans la continuité de l'évolution que nous avons tenté de retracer, il est aujourd'hui significatif qu'un décret soit en préparation pour 2002 en vue de donner au Fonds d'action sociale pour les travailleurs migrants et leurs familles le nouveau nom de *Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations* (Fasild).

Il s'agit donc bien de sortir d'une logique sociale d'assistance, fondée initialement sur le repérage de publics spécifiques (par exemple les enfants issus de l'immigration pour les AEPS), pour entrer dans une perspective d'analyse et de

transformation des pratiques des acteurs sociaux et institutionnels.

Dans le domaine de l'accompagnement scolaire, où le Fas a sans doute joué un rôle particulièrement moteur, notamment en suscitant avec l'appui de l'Inrp-Cresas et de nombreuses universités un nouvel espace de recherche, cela signifie que l'objectif essentiel sera d'amener les enseignants et leurs partenaires associatifs à se poser ensemble la question suivante : où sont les freins à la réussite scolaire ? Les chances de bâtir une culture commune commencent avec cette interrogation qui porte sur la compréhension et l'articulation des pratiques des uns et des autres et qui conduit presque naturellement à dégager ensuite des pistes de travail concertées ²¹.

Le fait que, dès le départ, les activités d'accompagnement scolaires aient été nettement distinguées des activités de loisir périscolaire (Charte de 1992) n'a pas toujours empêché la confusion. Le recentrage sur le problème de la réussite scolaire est une bonne garantie contre la juxtaposition d'activités scolaires et périscolaires sans autre lien entre elles que la postulation abstraite d'un enrichissement réciproque. Il constitue également une réponse à la question des cultures d'origine.

Le 22 juin 2000, une circulaire interministérielle ²² synthétisait l'essentiel des dispositions antérieures afin de relancer la dynamique des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, dont la dilution était à craindre dans le cadre très large des contrats éducatifs locaux mis en place en 1998. Dans la continuité, la

21. Hervé Benoit, Philippe Musson, « Devenir reporter pour repartir », *À l'école de la presse, revue des BCD et CDI Argos*, n°15, réseau CRDP académie de Créteil, septembre 1995.

22. Circulaire n° 2000/341, relative au contrat local d'accompagnement à la scolarité, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, ministère délégué à la Famille et à l'Enfance, ministère de la Jeunesse et des Sports.

première *Charte de l'accompagnement scolaire* a été retravaillée afin de la mettre en harmonie avec les réformes actuellement engagées pour rapprocher les élèves et les savoirs et pour mieux prendre en compte l'attente des familles pour le réussite de leurs enfants. À lire la nouvelle *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité*, les quelques ajouts et modifications sont à cet égard tout à fait significatifs : par exemple, là où le texte de 1992 évoquait la nécessité de *répondre à (la) demande d'éducation*, celui de 2001 parle de *satisfaire ce droit* ; là où on lisait auparavant *l'école ne peut se permettre de négliger* les collaborations qui s'offrent à elle dans son environnement, on lit aujourd'hui qu'*elle doit s'appuyer* sur ces ressources. Enfin, tous les passages relatifs aux liens à rechercher avec les familles sont rédigés de manière à éviter toute ambiguïté pouvant conduire à l'infantilisation des parents à qui il faudrait expliquer l'école : *L'accompagnement à la scolarité offre aux parents un espace d'information, de dialogue, de soutien, de*

médiation, leur permettant une plus grande implication dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. C'est donc d'abord sur le contexte que l'on veut agir et non pas sur les personnes elles-mêmes. Il est d'ailleurs affirmé ailleurs que *Les familles, toutes les familles*²³, *de leur côté, sont très attachées à la réussite de leur enfant à l'école*.

Tout récemment, au cours de cette année 2001, un *Guide de l'accompagnement à la scolarité*, constitué de la Charte de 1992 réactualisée et de fiches pratiques (*pour comprendre, pour organiser, pour accompagner et pour évaluer*), a été adressé aux acteurs de terrain par les ministères de tutelle. C'est le signe de l'intérêt des pouvoirs publics pour un mode de collaboration horizontal entre l'école, les services déconcentrés de l'État et les partenaires associatifs locaux, mais dans un cadre maîtrisé au plan national. C'est le signe aussi qu'au delà des pétitions de principes et des démarches d'expérimentation, l'institution se préoccupe de fournir aux professionnels concernés des outils pour faire.

23. C'est moi qui souligne.