

## ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE : SUFFIT-IL DE FAIRE SES DEVOIRS ?

Article de Jacques BERNARDIN paru dans la revue *Dialogue*, n° 91, 1998.

### La montée de la préoccupation scolaire

“80 % d’une classe d’âge au niveau du bac”. Lancée par J-P. Chevènement en juin 1985, l’idée -initialement perçue comme utopique- reprise dans la loi d’orientation de juillet 1989, a servi de tremplin à une aspiration sociale de plus d’école, demande de plus en plus pressante face à la menace du chômage. Ainsi la période 1985-1995 a-t-elle connu une véritable explosion scolaire : l’accès au niveau bac passe de 20 % à 40 % entre 1966 et 1986, puis à 67 % en 1995. La majorité des bacheliers investit désormais l’enseignement supérieur (cas de 4 bacheliers technologiques sur 5 ; d’un bachelier professionnel sur 2)<sup>1</sup>. Faut-il rappeler qu’en 1930, seuls 2 % de élèves accédaient au bac (4 % en 1945) ; qu’en 1935, seulement un enfant sur 3 quittait l’école... avec son certificat d’études, et qu’en 1975, plus de la moitié de la population (56,5 %) était non diplômée<sup>2</sup> ?

Derrière la froideur des chiffres, s’est joué toute une recomposition de la place de l’école dans l’accès au métier, mais aussi dans le processus de socialisation de l’ensemble des jeunes ! Cette mutation du rapport à l’école est-elle perceptible dans les familles ?

Une enquête réalisée à Nancy en 1990 auprès de 1600 jeunes révélait que l’école était pour 67 % d’entre eux le premier objet des échanges familiaux (... et 1ère cause de conflit familial selon un tiers des parents). Le soutien scolaire est devenu un moment important du travail domestique : les deux parents y consacrent en moyenne 25 mn chaque jour, et cela pour chacun de leurs enfants<sup>3</sup>. Selon une enquête DEP réalisée en 1988 auprès de 3400 élèves de fin de 5è, seulement 33 % des élèves indiquaient ne jamais être aidés ; plus de 20 % des familles avaient des contacts réguliers avec les enseignants ; plus de 25 % des adolescents bénéficiaient de cours particuliers. Selon le sociologue Jean-Pierre Terrail, “*Les parents sont passés de l’intérêt à l’attention puis à la préoccupations, enfin à l’inquiétude*”. Les cours particuliers et la recherche des meilleurs établissements ne sont plus l’apanage des seuls milieux favorisés... Globalement, le soutien pratique reste néanmoins plus fréquent dans les familles aisées, et ses formes sont différentes :

- quand elles sont au foyer, ouvrières ou employées, les mères font réciter les leçons plus souvent que les mères cadres, mais elles aident moins souvent aux devoirs ;
- la mère est le personnage central, l’intervention paternelle est plus ponctuelle et dépend de la qualification<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> J.-P. Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l’état des lieux*, La Dispute, 1997. La plupart des données chiffrées qui suivent sont extraites de cet ouvrage. Bacheliers proprement dit : 62 % (Ens. général: 36 % ; Bac techno. : 13 % ; Bac professionnel : 13 %)

<sup>2</sup> Commissariat général du Plan, *Éducation et formation. Les choix de la réussite*, Rapport du groupe “Education et formation” (XIè Plan), La Découverte / La Documentation Française, 1993.

<sup>3</sup> Enquête nationale menée en 1992. Cf. J.-P. Terrail (dir.), *La Scolarisation...*, op. cit., p. 92-94.

<sup>4</sup> L’enquête de François de Singly sur la lecture des préadolescents montrait que la participation des pères atteignait 35 % dans les milieux populaires, 48 % dans les classes moyennes, 53 % dans les classes supérieures. Cf. F. de Singly, *Lire à 12 ans*, Nathan, 1989.

- enfin, l'intervention des parents semble différenciée selon les sexes : les garçons sont davantage soumis au contrôle (faire réciter les leçons, regarder régulièrement le cahier de textes), quand les filles bénéficient d'une relation plus confiante, et parlent plus souvent de ce qui se passe au collège et de leur avenir professionnel avec la mère (enquête DEP, 1988).

Et en dehors de la famille, quelle formes d'aides ont été mises en place, comment sont-elles investies et quel bilan peut-on en tirer après une quinzaine d'années ?

## **Quinze ans d'accompagnement scolaire : quel bilan ?**

### **Les différentes formes d'accompagnement scolaire.**

Pour assurer l'avenir de leur enfant (qui désormais passe par la certification scolaire), les parents font de plus en plus appel à des structures extérieures<sup>5</sup> : les cours particuliers ou les dispositifs d'accompagnement scolaire hors l'école.

### **Les cours particuliers.**

A la fin des années 1980, une enquête menée dans la région Rhône-alpes auprès de 9400 lycéens et 2000 collégiens montrait qu'entre 20 et 25 % d'entre eux en suivaient, avec des variations fortes selon les établissements (du simple au double entre les petits lycées peu favorisés et les grands lycées de centre ville), et suivant les filières (plus dans les filières d'excellence) : de 19 % à 50 % selon les établissements. Le cours particulier est parfois utilisé *comme un accompagnement ordinaire de la scolarité*, plus d'un lycéen sur 4 prenant des cours dès le début de l'année.

Cette forme marchande de l'accompagnement scolaire est une pratique plus répandue dans les milieux favorisés, ou dotés d'un niveau scolaire élevé. Cela va du simple au double par rapport aux milieux populaires, qui l'utilisent plus tôt (au niveau collège) et dans une visée de "rattrapage" (pour "tenir" dans le système) alors que les premiers l'utilisent au lycée, dans une recherche de l'"excellence" (pour rester bien placés dans la compétition scolaire), et plus en **renforcement** de l'aide familiale que pour s'y **substituer**.

### **Les dispositifs d'accompagnement scolaire dans les quartiers populaires.**

Ceux-ci ont pris différentes appellations : Activités éducatives périscolaires (AEPS), aide aux devoirs, soutien scolaire, etc. Ils sont gratuits ou quasi gratuits (parfois, une somme symbolique est demandée aux parents pour marquer leur engagement). Si certains dispositifs -comme les AEPS- ont été conçus initialement pour les élèves issus de l'immigration, et si ceux-ci y sont toujours majoritaires, l'accompagnement scolaire touche aujourd'hui l'ensemble de la population, urbaine et rurale. On estime que 100 à 120 000 élèves sont concernés, de la grande section de maternelle au lycée, l'essentiel des

---

<sup>5</sup> Cf. Dominique Glasman, "La scolarisation hors l'école", in *La Scolarisation...*, op. cit., p. 141 -155.

effectifs se concentrant au niveau de l'école primaire et du collège (les R.S.E., Réseaux Solidarité École, touchent aujourd'hui près de 6.000 collégiens) <sup>6</sup>.

Différents acteurs participent à ces actions : travailleurs sociaux (assistantes sociales, animateurs, éducateurs, conseillers en éduc. sociale et familiale) ; militants associatifs ; habitants du quartier ; étudiants ; retraités ; enseignants parfois. Ils interviennent soit dans le cadre de leur activité professionnelle (travailleurs sociaux), soit comme bénévoles (solidarité de quartier) ; soit dans le cadre de l'action militante (associations) ; soit comme vacataires (recrutés niveau bac ou bac+2).

### Quels contenus ?

Les différentes propositions peuvent être classées en 2 catégories : les activités culturelles, activités d'expression, visites, etc. tels les AEPS, créées et financées par le FAS depuis 1982, qui visent l'**ouverture culturelle** (il s'agit de développer la maîtrise du langage et les outils d'expression afin de favoriser la scolarité, de préparer à l'apprentissage scolaire) ; celles axées plus directement sur l'**aide aux devoirs** et l'apprentissage des leçons. Les choses sont en fait moins tranchées : dans le premier cas, les élèves et leurs parents souhaitent que les devoirs soient faits et poussent en ce sens ; dans le second, l'aide aux devoirs est souvent complétée par des activités d'épanouissement culturel ou de socialisation qui tendent à restaurer le rapport des élèves à l'école.

Ces aides sont-elles suffisantes pour améliorer notablement les résultats scolaires, et ceci au-delà du court terme ? Rien n'est moins sûr, au regard des éléments d'évaluation dont on dispose.

### Quels effets ?

Les incidences sur la scolarité peuvent être appréciées à partir de l'évolution des résultats scolaires eux-mêmes, mais aussi en terme de rapport à l'école et aux apprentissages.

En ce qui concerne les cours particuliers, l'amélioration est le plus souvent modeste, mais parfois assez sensible. Les cours particuliers semblent avoir surtout une **fonction de "réparation"** (proximité plus grande et facilité à parler de ce qu'on ne sait pas à des adultes compétents) qui contrebalance l'expérience scolaire lycéenne où se mêlent : difficulté à poser des questions ; rythme trop rapide, incompétence ou élitisme des enseignants ; étiquetage des élèves ; conflits avec les profs ; compétition entre élèves et crainte du jugement des autres. Aidant à reprendre confiance et à retrouver l'estime de soi, les cours particuliers servent aussi la **pacification des relations au sein de la famille** (le conflit autour du travail scolaire est détourné vers la périphérie).

Constats proches en ce qui concerne les dispositifs d'accompagnement scolaire. Il y a un assez large consensus quant à l'**amélioration du comportement des élèves** :

---

<sup>6</sup> Lancés à titre expérimental en septembre 1992 dans 4 régions par la Direction de la population et des migrations, la DASS et le FAS avec le soutien du MEN, ils concernent aujourd'hui 250 actions localisées dans 50 départements (17 régions). Cf. *Les Réseaux Solidarité École. Un dispositif d'accompagnement scolaire pour les élèves de collège*, Institut de l'Enfance et de la Famille (IDEF), 1996.

réduction ou disparition d'attitudes de rejet ou de refus de travail ; moindre absentéisme ; reprise de confiance en soi ; "réconciliation" avec l'école ; découverte du plaisir d'apprendre... Il est en revanche plus difficile d'apprécier les effets sur les résultats scolaires. Tout dépend de la durée de fréquentation des dispositifs, et de l'horizon temporel que l'on considère (évaluation immédiate, en fin d'année, en fin de cycle, à plus long terme ? Et sur quels critères : redoublement ? Passages - orientations ?).

Quoi qu'il en soit, à partir des éléments dont on dispose, il semble que les effets les plus positifs *"ne profitent pas toujours ou d'abord aux élèves pour lesquels (le dispositif) a été initialement défini et mis en place"*, et que les progrès constatés soient *"d'autant plus importants et fréquents que les difficultés des élèves étaient initialement moindres"*. Autrement dit, *"ce sont les élèves les plus en difficulté qui, non seulement fréquentent le moins les différents dispositifs de soutien scolaire, mais qui, lorsqu'ils le font, en tireraient le moins de profit"*<sup>7</sup>.

Pourquoi ces difficultés persistantes, malgré l'aide importante fournie aux élèves ? L'hypothèse sur laquelle nous travaillons, c'est que certaines pratiques de soutien vont dans le sens d'un renforcement des logiques qui portent les élèves en difficulté à se focaliser sur l'exécution de tâches partielles ou locales, au détriment d'une entrée réelle dans l'activité d'apprentissage, comme s'il suffisait de "liquider ses devoirs" pour répondre aux exigences requises par l'école...

Ainsi, analysant un dispositif mis en place par une équipe d'éducateurs de prévention dans un quartier populaire de Rennes, Dominique Boullier constate dès 1984 que l'ensemble des comportements observés témoigne de la volonté des enfants d'obtenir des résultats corrects avant tout, par n'importe quel moyen. L'important semble moins la compréhension de fond que l'obtention du résultat juste, et pour cela ils détournent l'exercice, essaient de *"trouver des combines"*, usent de toutes les tactiques *"pour 'se mettre en règle' avec l'école sans pour autant s'imprégner de ses valeurs et schémas cognitifs"*. Ainsi, l'efficacité d'une action ne dit rien sur sa pertinence : ils font leurs devoirs, réussissent les exercices, et après ? Si elle peut s'avérer efficace à court terme, *"cette tactique de détournement ne fait que reporter à plus tard la sanction, le verdict, l'exclusion"*<sup>8</sup>.

Qu'en est-il de l'effet auprès des familles, explicitement visées par les "contrats locaux d'accompagnement scolaire"<sup>9</sup> ? On assiste là aussi à des effets paradoxaux : plus les dispositifs sont institutionnalisés et "performants", moins il est facile d'impliquer les parents. Pourquoi ? Pour comprendre les logiques à l'oeuvre, il nous faut explorer plus avant les rapports à l'école et au savoir des enfants et des familles.

## **Des rapports au savoir et à l'école contrastés**

### **Du côté des enfants : formes de mobilisation et conceptions de l'apprentissage.**

---

<sup>7</sup> Cf. J.-Y. Rochex, "Soutien scolaire, rapport à l'école, rapport au savoir", in *6 heures 30*, n° 10, FAS-CNDP, décembre 1996- janvier 1997.

<sup>8</sup> D. Boullier, "Une expérience d'"entraide scolaire" à Rennes : différer l'échec ?", in *Sauvegarde de l'Enfance*, n° 4, 1984.

<sup>9</sup> Initiés dans le cadre du "Pacte de relance pour la ville" en janvier 1996, et soutenus par l'État, le FAS et la CNAF (Cf. le texte de la circulaire interministérielle reproduit dans le journal *6 heures 30* cité ci-dessus).

Les inégalités sont perceptibles selon les résultats et les filières, mais elles sont à l'oeuvre de manière moins visible mais tout aussi conséquente entre élèves suivant le même cursus, en termes d'**inégalités d'acquisitions cognitives et culturelles**. Les travaux d'E.S.COL. témoignent des incidences des *formes de mobilisation* et des *modalités d'apprentissage* employées <sup>10</sup>.

### **Valeur de l'école et sens de la scolarité.**

Certains élèves ne donnent sens et valeur à leur présence à l'école et aux activités exigées que dans une logique du cheminement, voire de la survie. L'important pour eux, c'est de "tenir". La présence à l'école n'est guère liée à ce qu'ils sont censés y faire et y apprendre, mais semble se réduire à la course d'obstacle. Ce qui compte, c'est ce qui permet de "passer" de classe en classe, d'aller ainsi "le plus loin possible" pour pouvoir prétendre plus tard à un "bon métier". Cette réduction de l'école à sa fonction certifiante et des parcours scolaires à leur supposée **valeur d'échange** - au détriment de l'investissement de la scolarité comme matrice d'apprentissages et de développement culturel - interroge les registres de mobilisation que les éducateurs font parfois jouer (place des notes, injonctions à travailler "*pour passer*", "*pour le métier plus tard*"...). Cela questionne de la même manière les demandes sans cesse plus pressantes du corps social - et d'abord des parents - d'une "école pour l'emploi", pointées par les différentes consultations et enquêtes <sup>11</sup>. L'attention exclusive aux notes et l'unique référence au futur participent à cette survalorisation utilitaire de l'école qui s'avère redoutable pour les élèves en difficulté, qui s'y engluent et s'y trouvent piégés. A contrario, pour les élèves en réussite - quel que soit leur "milieu d'origine" - le savoir et la culture font sens en eux-mêmes. C'est le goût, l'intérêt pour tel domaine du savoir qui préside au choix du métier, et non l'inverse.

### **Valeur des savoirs et conception de l'apprentissage.**

Ces rapports à l'école et à la scolarité vont souvent de pair avec des rapports au savoir et à l'apprentissage. Pour certains élèves, non seulement les savoirs doivent être "utiles", directement ou à cause de leur valeur d'échange ("Pourquoi investir l'histoire avec ce faible coefficient au bac ?..."), mais le travail requis par l'apprentissage semble se réduire au suivi des consignes et habitudes scolaires : faire les exercices demandés, se conformer aux rituels de la classe... Ce flou sur la nature de l'activité intellectuelle et sur la posture qu'il conviendrait d'adopter pour apprendre rend ces élèves très dépendants de celui-qui-sait, et surdimensionne l'affectif dans la relation éducative (les uns travaillent essentiellement "pour faire plaisir à la maîtresse" quand d'autres perçoivent les appréciations comme discriminatoires : "*le prof ne peut pas me saquer*", "*il est raciste*"...).

A cette logique du cheminement s'oppose une logique d'apprentissage où l'exercice du "métier d'élève" cède la place au travail d'apprenant. Les tâches et exercices scolaires sont alors l'occasion d'une réelle activité cognitive, d'un travail de décontextualisation émancipant les savoirs des situations où ils sont travaillés, ce qui permet de les mobiliser dans d'autres contextes. Ces élèves s'interrogent, au-delà des consignes, sur le but de l'activité et sur le sens des disciplines. Leur conduite et leurs

---

<sup>10</sup> Cf. E. Bautier et J.-Y. Rochex, "Apprendre : des malentendus qui font la différence", in J.-P. Terrail (dir.), *La Scolarisation...*, op. cit., p. 105-122, mais aussi B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, 1992.

<sup>11</sup> Voir par exemple l'enquête SOFRES-FSU de 1996.

propos témoignent d'une certaine **autonomie** dans le travail comme vis-à-vis de l'enseignant (au CP, ce sont ceux qui disent non pas "on...", "il faut...", "ça nous..." mais "j'ai essayé seule"). Contrairement aux élèves précédemment évoqués, souvent dans le tout ou rien face au savoir, eux ont conscience du caractère progressif et incomplet de l'apprentissage, bien perçu comme **processus** (au CP, "on sait un peu, après tous les mots"). Ils ont saisi la part indispensable que doit prendre l'apprenant, qui doit s'investir intellectuellement, dans la durée ("*faut lire souvent, des choses de plus en plus difficiles*").

Pour ces élèves, apprendre permet de modifier son rapport au monde et aux autres, participe donc au développement et à la transformation de soi, ce que sont capables d'exprimer les collégiens (à l'école "*J'ai appris quelque chose qui a bouleversé ma façon d'être*" ; les études "*servent à passer de l'adolescence à l'âge adulte*" ; au collègue "*la vraie vie a commencé*"...).

## Les familles populaires face à l'école

De nombreuses études montrent qu'il existe une grande diversité des approches de l'école. Nous ne pointerons ici que quelques indicateurs qui semblent "faire la différence" dans la construction du rapport à la scolarité <sup>12</sup> .

### Les attentes vis-à-vis de l'école

Il est fréquent d'entendre les parents aspirer au mieux pour leurs enfants, mais dans des formules qui signifient leur difficulté à préciser un niveau de formation : "*Qu'elle aille loin dans ses études, le plus loin possible*" ; "*...jusqu'au bout*" ; "*...jusqu'à la fin de leurs études*". Quant à l'avenir, l'espoir est souvent fragile ou s'incarne dans l'accès au "**bon métier**" : "*un bon métier, qui marche... qu'elle soit pas au chômage, comme moi*" ; "*qu'il ait un bon métier dans les mains*" ; "*Médecin ? Oh ! c'est difficile pour toi... C'est très, très dur. On verra ça, mais... je pense pas*".

### L'attitude face à l'école et la scolarité

Les plus démunis ont un modèle d'école "3ème République" : l'école doit apprendre la "discipline", la morale ; les parents n'y rentrent pas, ils ne sont "pas à leur place". Les relations peuvent être de confiance ou de méfiance avec l'institution : "*Personnellement, j'ai un très, très mauvais souvenir de l'école [...] Il y a des choses que j'ai très mal vécues*" ; "*Mon mari, il est pas 'chaud' avec l'école*" ; "*le papa, à la limite, si l'école était pas obligatoire, il n'enverrais pas son fils à l'école ! Sa scolarité... Ça s'est très, très mal passé [...] Il a toujours été le cancre [...] Il a passé la plupart de son temps puni*".

### Comment aider ?

Certains parents ont un sentiment d'incapacité et s'autodévalorisent ("*on parle mal la langue*" ; "*on n'a pas le niveau*")... et s'en remettent aux professionnels qu'ils estiment légitimes (il n'est pas rare que les accompagnateurs soient confondus avec les enseignants d'ailleurs).

---

<sup>12</sup> Cf. D. Glasman (en coll.), *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, ESF éditeur, 1992.

Si les uns sont dans une relation de confiance a priori dans l'école et les enseignants, et s'ils suivent, accompagnent le travail de l'enfant dans une complémentarité souple avec l'école, d'autres conçoivent davantage leur aide en termes de surveillance et de contrôle, ce qui est moins propice au développement de la responsabilité et de l'autonomie. Ceux qui interviennent pour aider directement se trouvent souvent désarmés devant les stratégies d'apprentissage inadéquats des enfants.

Pour beaucoup de parents, l'école reste un monde opaque, mal connu, dont les exigences, les attentes et les modalités de travail manquent de visibilité et de lisibilité (soit on on sait pas, soit on ne comprend pas). Face à un fonctionnement perçu comme "bureaucratique", ils ne peuvent que s'attacher à respecter les règles (vérifier que l'enfant a fait ses devoirs et appris ses leçons)... D'autant que le message perçu de l'école relève parfois de l'injonction paradoxale : on leur demande d'aider... tout en se plaignant qu'ils ne s'y prennent pas comme il faut. Parfois, ils se sentent incapables d'intervenir face à des méthodes qui ont changé, et ont peur d'embrouiller leur enfant.

### **L'efficacité du soutien familial**

Une enquête réalisée par la DEP en 1988 a montré que la mobilisation scolaire des parents était scolairement efficace <sup>13</sup>. L'écoute, l'intérêt soutenu, le suivi des résultats avaient pour effet de rendre les élèves plus ambitieux, plus investis dans leur travail, ils ont également de meilleurs rapports aux enseignants, s'investissent davantage dans l'appropriation des savoirs, etc. Mobilisation parentale dont les effets sont plus sensibles pour les élèves de milieux populaires. Pour l'ensemble des élèves de 5<sup>e</sup> (3400 élèves consultés), le résultat est net au niveau des performances scolaires : ils ont 137 chances contre 100 d'être "à l'heure".

Mais il n'y a pas d'effet mécanique "*l'intervention parentale est d'autant moins efficace qu'elle affecte l'autonomie de l'enfant dans son activité scolaire*" <sup>14</sup>. Les effets sont bénéfiques quand il y a des conversations fréquentes, circulation de la parole, entente et confiance. On trouve des résultats semblables dans des études réalisées auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> et de 2<sup>nd</sup>e : l'intervention des parents est positive quand il y a **intérêt** pour la scolarisation, mais **sans toucher directement à l'activité de l'enfant** (participer à l'association de parents, suivre les notes obtenues, rencontrer les enseignants). *A contrario*, on a des corrélations plutôt négatives quand on touche à l'activité (aider aux devoirs, payer des cours particuliers) et très négatives quand il y a contrôle, répression (faire réciter ses leçons, punir en cas de mauvais résultats). Causes ou corrélations pourrait-on demander ?

Cela rejoint néanmoins d'autres études internationales, qui convergent sur le rôle de l'intérêt que les parents portent à la scolarité d'une part (facteur de mobilisation pour les élèves), et sur l'incidence des styles éducatifs parentaux, favorisant d'inégaux développements des capacités d'autonomie et de réflexivité d'autre part.

Autrement dit, c'est la conjonction de l'implication des parents **et** de l'engagement propre des enfants qui assure les meilleures chances de réussite. Comment promouvoir l'un et l'autre ?

### **Poser le cadre : ambiguïtés et paradoxes de l'accompagnement...**

<sup>13</sup> Cf. J.-P. Terrail, "Les familles confrontées à l'école", in *La Scolarisation...*, op. cit., p. 89-103.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 100 (souligné par moi).

Quel(s) rôle(s) joue l'accompagnement scolaire ? S'il vise explicitement le soutien à la scolarité des élèves (en termes de mobilisation, de méthodes voire de rattrapage dans certaines matières), les dispositifs d'accompagnement scolaire n'ont pas moins d'autres effets réels pour ceux qui les financent ou les mettent en oeuvre : effet ou volonté de prévention, de lutte contre le désœuvrement, voire de "contrôle social" d'une jeunesse jugée "dangereuse" ; effet ou volonté de professionnalisation et de légitimation sur ce qui est devenu un véritable marché.

Avec ces dispositifs, l'interrogation critique de l'appareil scolaire est socialement étouffée : on ne cherche plus à agir sur l'école, mais sur l'échec scolaire. "*Ce n'est plus la transformation de l'école qui est en jeu, mais la prévention et la réparation de ses sanctions*"<sup>15</sup>.

### **Fait pour aider l'école, l'accompagnement scolaire interroge néanmoins l'école...**

L'école entérine l'efficacité des apprentissages... mais ce n'est pas elle qui la rend possible ! Qu'advient-il de la **légitimité** de l'entreprise de scolarisation et de la **crédibilité** de l'institution dès lors qu'il apparaît qu'*il faut de plus en plus souvent autre chose que l'école pour réussir à l'école*, dès lors que la valeur formatrice des apprentissages et des savoirs apparaît de plus en plus dissociée de ce qui permet la réussite scolaire ?<sup>16</sup>

La déspecialisation de l'école, la déscolarisation de certains apprentissages (l'apprentissage des méthodes, mais aussi l'apprentissage de la lecture) semble recomposer la répartition des tâches. Qui fait quoi ? Quand l'école se "défausse" du soutien et de l'apprentissage de l'organisation, elle renforce le clivage entre les apprentissages disciplinaires et les apprentissages méthodologiques (renvoyés à l'extérieur), alors que les uns sont indispensables aux autres.

Quant aux devoirs, initialement conçus pour aider les élèves fragiles, ils sont source de difficultés, de tension entre l'élève, sa famille et l'école. Plusieurs points méritent éclaircissement. Quelle place ont-ils dans l'apprentissage et la progression des élèves ? Y a-t-il toujours clarté des consignes, leur compréhension est-elle accessible aux élèves ? Quel est le contenu des devoirs ? Lorsqu'il s'agit de recherches, les élèves ont inévitablement besoin d'un appui humain et matériel : qui est alors pénalisé ?...

### **La professionnalisation de l'accompagnement risque de déposséder les parents de leur rôle**

Dans les années 80-90, ce qui est en débat, ce n'est pas le contenu, les méthodes et la pédagogie du soutien scolaire, c'est la **façon de se situer dans le champ**, en relation avec les autres acteurs institutionnels. Le problème du soutien scolaire est celui de la légitimité des interventions auprès des enfants, dans une proximité conflictuelle avec l'école<sup>17</sup>. Réticences compréhensibles de celle-ci face à la mise en place d'un espace "concurrent" dont elle contestait la compétence ("ils ne sont pas formés"), et facteur

---

<sup>15</sup> D. Glasman (en coll.), *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, op. cit., p. 162.

<sup>16</sup> J.-Y. Rochex, "Soutien scolaire, rapport à l'école, rapport au savoir", in *6 heures 30*, art. cité, 1997.

<sup>17</sup> D. Glasman (en coll.), *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, op. cit., p. 154.

potentiel de critiques à son égard. Mais pourquoi faudrait-il plus former les accompagnateurs que les parents ? Exige-t-on de ces derniers un “brevet de pilotage éducatif” ?...

Toutefois, la multiplication des dispositifs et leur installation durable pousse les pouvoirs publics (municipalités, organismes sociaux) à “prendre acte” et à organiser cette mosaïque désordonnée en ensemble tendant à la cohérence. Parallèlement, demandée par les associations et les acteurs eux-mêmes, la formation s’est développée, tendant à renforcer la légitimité des intervenants et leur professionnalité. Cette professionnalisation de fait a des conséquences paradoxales : D. Glasman constate qu’un peu partout, les familles se déchargent de plus en plus sur les animateurs (*“Vous savez bien mieux faire que nous”*). Plus les dispositifs sont institutionnalisés, plus ils s’apparentent -d’autant qu’ils sont gratuits- à un service public de proximité, en continuité naturelle avec l’école (or, il vaut mieux “laisser les choses sérieuses dans les mains des professionnels”). Ainsi, en faisant de plus en plus POUR, on fait de moins en moins AVEC, et on accroît la dépendance...

### **Comment peut-on aider l’enfant... à agir seul ?**

L’accompagnement doit tendre vers davantage d’autonomie face aux apprentissages. Or, certains enfants sont demandeurs de toujours plus d’aide, essayant de capter l’adulte à leur profit. Plus on les aide, plus il faut les aider... et plus on entretient la relation de dépendance. On a évoqué les caractéristiques des élèves en difficulté, plus attachés que d’autres aux éléments affectifs de la relation, plus dépendants de celui qui est reconnu comme détenteur des réponses, plus centrés sur l’exécution de la tâche que sur le contenu, et qui souvent manoeuvrent dans le sens de l’évitement de l’activité cognitive. Comment échapper à cette dépendance piégée par et dans l’affectivité ? Comment favoriser un changement d’attitude face aux apprentissages ? On est là au coeur de ce que l’on peut appeler “l’insoutenable ambiguïté de l’aide”...

## Quelles orientations pour l'accompagnement scolaire ?

### 1) Sa mise en place

Par rapport à l'école, les expériences passées convergent pour montrer l'importance d'un positionnement sans ambiguïté, d'une élaboration en partenariat, dans une concertation soucieuse de la spécificité de chacun, éclaircissant les rôles respectifs. Faute de partage clair des territoires, on peut tomber dans la dénégation réciproque, fragiliser la légitimité et l'efficacité des deux espaces...

### 2) Ses atouts spécifiques

#### a) Pour les enfants, un espace intermédiaire où "respirer"...

Etymologiquement, l'école est un terme grec qui signifie "loisir", différent du lieu travail réel sanctionné socialement, où est ménagé un temps pour apprendre, essayer, recommencer, à l'abri de la sanction sociale. Aujourd'hui, la place plus cruciale de l'école pour l'avenir et le fait que contrôles et examens se soient multipliés mettent l'élève "sous tension du réel" dans le quotidien scolaire. L'école ne jouant plus le rôle d'espace intermédiaire, c'est l'accompagnement scolaire qui a pris le relai. Les élèves y sont "*provisoirement à l'abri du jugement, peuvent se tromper, avouer leur ignorance, apprendre en étant moins dans l'urgence, moins sous la pression des parents*". Ainsi ces dispositifs sont-ils des "*espaces de maturation sociale, voire affective*", participant à la socialisation des jeunes<sup>18</sup>. Cet espace permet à la fois : de pouvoir se tromper sans être étiqueté, sans que les erreurs soient gardées en mémoire ; de prendre momentanément distance vis-à-vis des parents (n'étant pas soumis à l'impatience parentale de le voir réussir, chacun peut se rendre maître de son propre engagement dans le travail scolaire) ; une relation privilégiée avec un adulte disponible. C'est un lieu propice où peuvent se recomposer :

- une autre image de soi (rôle des attentes positives des adultes - cf. l'Effet Pygmalion) et une anticipation de soi (rôle des référents identificatoires que sont les "accompagnateurs") ;
- le sens d'apprendre (lorsque les dispositifs ne sont pas monocentrés sur les devoirs) ;
- l'attitude face aux apprentissages (davantage d'engagement grâce aux sollicitations plus directes et à l'accueil des erreurs sans jugement ; expériences stimulantes des premières réussites qui peuvent enclencher une dynamique positive et des transferts sur d'autres apprentissages) ;
- es compétences elles-mêmes (grâce à une meilleure compréhension du "comment faire"...).

#### b) Pour les adultes, un lieu "interface"

---

<sup>18</sup> D. Glasman (en coll.), *L'école hors l'école...*, op. cit. Cf. aussi "Soutien scolaire hors école et service public, une lecture du soutien scolaire", in *Société française* n°45, Hiver 1992-1993, p. 19-29.

Il permet une observation plus fine des élèves, mais aussi des difficultés que peut poser le “travail du soir” (longueur, clarté des consignes, etc.). Beaucoup d’enseignants reconnaissent que leur participation à des actions d’accompagnement a modifié leur façon d’enseigner ou les critères sur lesquels ils se basaient pour évaluer leurs élèves. Ils ont découvert des difficultés sur lesquelles butaient les élèves (compréhension des consignes en particulier) qu’ils ne soupçonnaient pas<sup>19</sup>. C’est par ailleurs un lieu dont l’accès est (ou devrait être) plus facile aux parents que l’école.

## **Depasser l’aide aux devoirs**

On a vu qu’au delà des effets de socialisation, les actions pouvaient infléchir le rapport au savoir et aux apprentissages. Oui, mais de quelle manière ?

### **a) En finalisant les apprentissages**

Dans les actions menées à St Denis (mais cela existe ailleurs), les actions contribuent à (re)donner sens aux apprentissages. Visant un public d’enfants de GS et de CP en difficulté face à l’écrit, un premier volet consiste à en dévoilant les usages sociaux : supports d’écrits utilisés dans la famille et dans l’environnement quotidien (enquêtes, exploration) ; promotion de la littérature enfantine (lectures par les adultes de livres pour enfants, mais aussi discussion sur ce que ceux-ci lisent et pourquoi ; fond de livres sélectionnés qui tourne dans les Clubs lecture ; abonnement à des revues enfantines découvertes en commun ; visites et emprunts à la bibliothèque...). Ce volet vise donc à familiariser à des pratiques culturelles spécifiques, à travers à la fois des **objets** à lire (livres, revues et autres supports sociaux qui légitiment l’apprentissage en soulignant l’indispensabilité de l’écrit à travers de multiples fonctions) ; à travers des **personnes** lectrices (animateurs, parents et aînés, supports projectifs auxquels on peut s’identifier) et à travers des **lieux** ressources (bibliothèques de quartier ou bibliobus, complémentaires à ce qui peut exister à l’école, disponibles en dehors même des horaires scolaires).

Semblable finalisation peut se faire à propos d’autres contenus. “Déscolariser” les apprentissages en dévoilant leurs usages dans la réalité répond à cette question fondatrice du sens qu’est “Pourquoi apprendre”, qui - au vu de plusieurs enquêtes - semble poser bien des problèmes.

### **b) En éclaircissant le but auquel parvenir et les moyens d’y arriver**

Au delà des consignes parfois inadaptées, les élèves naviguent à vue, mais le plus souvent en étant “dans le brouillard” quant à ce qui est requis par l’activité. Ainsi, sur le terrain de la lecture, il n’est pas rare que des enfants confondent lire avec “inventer”, “deviner” ou seulement “mettre en voix” un texte. On constate que les moyens mis en oeuvre sont en rapport direct avec ce but : les uns prennent appui uniquement sur les images pour deviner, et les autres s’aveuglent sur les lettres dans un déchiffrement dont ils ont du mal à s’émanciper (jusqu’au CM2 voire au delà parfois !).

L’espace du petit groupe et/ou l’interaction individuelle permettent de dévoiler les stratégies les plus pertinentes, les appuis que les uns et les autres utilisent pour reconstruire le sens du texte lu. Partage sans compétition, dans l’entraide mutuelle et l’étayage réciproque jouent semblablement pour des élèves plus âgés, confrontés à des

---

<sup>19</sup> C. Dannequin, *L’enfant, l’école, le quartier : les actions locales d’entraide scolaire*, L’Harmattan, 1992.

apprentissages plus complexes, qui s'étaient désespérés de ne pas avoir les clés du "Comment faire". Deuxième voile d'opacité au sens qui se déchire ici.

### **c) En élargissant l'horizon culturel (aiguiser la curiosité, l'envie d'apprendre)**

Pour ne pas brouiller les prérogatives légitimes des différentes instances (école / dispositif d'accompagnement / famille), les actions peuvent marquer leur spécificité non seulement par la dédramatisation, la confiance et les attentes systématiquement positives des adultes mais aussi par la souplesse, la richesse et la diversité des propositions tendant à engager, à mobiliser les jeunes sur des activités qui participent à une ouverture culturelle. De l'usage des jeux (scrabble, loto...) jusqu'à l'élaboration de spectacles, l'éventail peut être large : visites, sorties, conteurs, ludothèque, atelier théâtre, vidéo, ateliers d'écriture, usage de l'ordinateur... Beaucoup de problèmes d'inhibition, de repli sur soi, de dévalorisation se dénouent à travers ces activités perçues comme "non scolaires".

### **d) En n'oubliant pas les parents...**

C'est sur ce point, aux yeux de tous important, que les réalisations s'avèrent les plus fragiles. Les faire venir, oui, mais pour quoi faire ? La question n'étant pas toujours résolue, les stratégies et les approches sont parfois maladroites ou hasardeuses. Plusieurs points méritent une attention particulière : l'un touche à leur rapport au dispositif d'accompagnement scolaire lui-même, les autres concernent leur rapport à la scolarité, sur le plan des attentes et sur celui des aides concrètes.

### **Quel travail avec les parents ?**

On l'a évoqué, l'institutionnalisation des dispositifs et la professionnalisation des intervenants concourent à renforcer la délégation, perçue alors comme légitime. Or, l'aide devrait être conçue comme tremplin provisoire devant s'effacer au bénéfice d'un relai assumé par les parents eux-mêmes... Nouveau paradoxe ! Comment créer les conditions d'une telle dynamique ?

### **a) Passer un contrat clair**

Il apparaît indispensable de poser clairement les bases du contrat d'accompagnement scolaire. L'inscription est requise, occasion d'explicitier la fonction du dispositif (il ne s'agit pas plus de se substituer à l'école que de suppléer la famille ; c'est une proposition d'aide à caractère provisoire) et la différence entre *accompagnement* scolaire et *soutien* scolaire (par rapport à la possible confusion). Cette première rencontre est l'occasion d'établir une complémentarité et un contrat explicite pour amener le jeune à progresser.

## **b) Faire développer le projet de scolarisation**

Percevoir les attentes parentales à l'égard de sa scolarisation est un facteur important de la mobilisation de l'enfant sur l'école. Pour les parents, il s'agit de signifier leur intérêt à l'égard de la scolarité, ce qui peut se faire à travers des gestes simples : discussion à propos de l'école, échanges ; suivi du travail du soir ; aménagement de conditions matérielles (espace et temps spécifiques)...

## **c) Les outiller pour qu'ils puissent "prendre le relai"**

Il est fréquent de rencontrer une auto-dépréciation des parents sur leur propre capacité à aider leur enfant. Certains estiment mal maîtriser la langue française, ne pas "avoir le niveau" et plus généralement, ne pas savoir "comment faire". Comment leur fournir des points de repères et des outils pour qu'ils soient en mesure d'exercer une aide efficace ? Cela peut passer par la discussion lorsqu'ils viennent chercher leur enfant ou à d'autres occasions (fortuites ou festives par exemple), mais l'expérience montre les limites de l'échange verbal. Il semble plus opératoire de donner à voir et de donner à faire. C'est ce que nous essayons de promouvoir à St Denis, en invitant les parents non seulement à assister à la réunion de présentation, mais aussi à accompagner au moins une fois les enfants du club à la bibliothèque (occasion de connaître le lieu et les modalités d'inscription, mais également d'assister à une animation autour d'un livre), tout comme à assister aux clubs, voire à prendre part à leur animation.

Aider les parents à prendre conscience de leurs capacités éducatives a été un objectif de bien d'autres actions. Les plus intéressantes s'appuyaient sur l'auto-organisation des parents eux-mêmes, l'implication de certains parents faisant tache d'huile et entraînant l'arrivée d'autres familles. Dynamiques de réhabilitation semblablement porteuses lorsque les actions ont pu être couplées avec des dispositifs d'alphabétisation (surtout lorsqu'ils touchaient les mères, actrices majeures du suivi scolaire).

Tout dispositif (pour être réellement efficace) doit tendre à sa propre disparition...  
Ce n'est pas le moindre des paradoxes !

\*        \*  
\*  
\*  
\*