



« L'Accompagnement à la Scolarité en question »

Compte rendu de la conférence/débat animé par :
Dominique Glasman

(Enseignant-chercheur Université de Savoie-CERAT)

Conférence organisée par ALCI les 17 et 18 janvier 2006.



410 Avenue de Barcelone - 34080 Montpellier

Tél : 04.67.45.49.37. - Fax : 04.67.40.53.44

Email : alci@wanadoo.fr - <http://assoc.wanadoo.fr/alci34>



L'Accompagnement à la Scolarité Dans les départements de l'Hérault et du Gard en 2005



« L'accompagnement à la scolarité en question »

L'accompagnement à la scolarité, initié il y a près de 10 ans, est aujourd'hui remis en chantier. Cette relance du débat public obéit à un nouvel état du marché scolaire. Dans un contexte où le titre scolaire est devenu nécessaire – quoique non suffisant – à l'entrée sur le marché du travail, où par conséquent le plus grand nombre tente d'y avoir accès ce qui corrélativement contribue à la dévaluation des titres, se développent des tendances à vouloir maximiser l'investissement scolaire. Pour beaucoup de parents en effet, l'accès au titre scolaire devient une nécessité vitale (le non accès signifiant relégation sociale), et, du fait de la dévalorisation des titres consécutive à l'accès massif au cursus scolaire, ceux-ci se tournent vers le seul bien scolaire rare, c'est-à-dire le seul valorisable et valorisant, le seul qui confère une plus value au titre : l'*excellence*. Ce phénomène concourt au développement d'un marché privé du soutien scolaire qui s'étend socialement toujours plus et ce, alors même, que ces entreprises peuvent se targuer de résultats qu'elles sont seules à produire et surtout à évaluer.

Un tel état du marché scolaire fait dire à certains qu'il est temps de refondre les dispositifs d'accompagnement à la scolarité, destinés de par leur gratuité et leur implantation géographique à des catégories « défavorisées », afin que ceux-ci ne constituent plus simplement des formes de patronage, des pis-aller éducatifs, des dispositifs gratuits marqués par la bonne volonté mais incapables de peser sur la situation scolaire. Appuyées sur des évaluations très centrées sur la *réussite scolaire*, ces prises de position tendent à vouloir aligner l'action des opérateurs d'accompagnement à la scolarité sur les entreprises privées de soutien scolaire, afin de réduire les inégalités structurelles entre les enfants qui seraient surentraînés à la compétition scolaire et les autres.

A l'inverse, les tenants d'un accompagnement à la scolarité destiné à socialiser l'enfant au fonctionnement scolaire (*apprendre l'école pour apprendre à l'école*), insistent sur les données implicites de la compétition scolaire : les soutiens scolaires oublierait ainsi que l'entraînement scolaire (au sens sportif du terme) n'est rentable qu'à condition que le candidat maîtrise les règles implicites du jeu. Dans cette logique, la question de l'effectivité du dispositif ne se mesure pas simplement à l'aune des strictes performances scolaires, mais bien à l'aune de l'ensemble du rapport de l'individu accompagné à la scolarité et plus largement à la culture.

Pour sortir de la polarisation excessive du débat entre les deux idéaux types que sont la *socialisation* et la *scolarisation*, et pour ne pas faire l'économie d'un retour rétrospectif sur dix ans de pratique d'accompagnement, il est aujourd'hui nécessaire d'aborder tous les termes du problème. D'autant, que les choix en la matière conditionnent le choix des accompagnateurs (en terme de formation et de professionnalisation), les ressources à pourvoir et les modalités d'évaluation du dispositif. C'est à cette fin que nous avons choisi d'inviter Dominique Glasman pour une conférence destinée à initier une réflexion globale dans laquelle chacun des partenaires, associatifs comme institutionnels, pourra se positionner

L'Accompagnement à la Scolarité est régi sous une forme contractuelle, répondant à une Charte nationale, et garanti dans le département par un Comité de Pilotage. Ce dernier décide de la conformité des actions menées par les structures avec la Charte, et par conséquent de leur labellisation et de leur financement. Il fixe par ailleurs en conformité avec la Charte les grandes orientations départementales. Le Comité réunit sous la présidence conjointe de Monsieur le Préfet et de Monsieur l'inspecteur d'Académie : la Préfecture ; l'Inspection Académique ; la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports ; la Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales ; la Direction Régionale des Affaires Culturelles ; la Direction Départementale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse ; la Direction Régionale du Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations ; les Caisses d'Allocations Familiales ; et le Conseil Général. Le secrétariat du Comité de Pilotage est assuré par l'association ALCI. Revient à cette dernière, outre les missions afférentes à sa position de secrétariat auprès du Comité, les missions suivantes : aider les associations à la constitution des dossiers des Contrats locaux d'Accompagnement à la Scolarité, aider ces mêmes associations dans leur action (visites sur site, conseils, mutualisation des pratiques...), et participer à la formation des accompagnateurs.

Le dispositif se décline dans l'Hérault en 340 actions pour 100 structures sur 54 communes (soit 16% des communes de l'Hérault). 4.695 enfants sont potentiellement attendus pour l'année scolaire 2005-2006, dont près de 49% de primaires, 46% de collégiens et 5% de lycéens. Cette population « accompagnée » représente à peu près 3 % de la population scolarisée dans l'Hérault. Le dispositif mobilise les subventions de trois organismes, près de 500.000 € pour la CAF, 90.000 € pour le FASILD et 150.000 € pour le Conseil Général de l'Hérault. Le dispositif est essentiellement urbain, la majeure partie des Contrats est conclue dans les zones urbaines, et les accompagnateurs eux-mêmes se recrutent principalement dans les zones urbaines (pour 57,8% d'entre eux) ou périurbaines (pour 26,71%), les zones rurales ne fournissant que 15,6% des accompagnateurs. Au total se sont plus d'un millier d'accompagnateurs qui investissent le dispositif. Ceux-ci se recrutent principalement dans le champ éducatif, soit parce qu'ils y participent professionnellement (les enseignants fournissent 38% des accompagnateurs) soit parce qu'ils mènent leurs études (pour 18,4% d'entre eux) dans l'intention de l'intégrer, ainsi que dans le champ de l'animation (pour 28% d'entre eux). Ce public se caractérise par des ressources sociales moyennes (les catégories supérieures sont peu représentées), par une proximité structurelle avec les schèmes de perception et de classification scolaires (ce public est donc disposé à comprendre et à transmettre les données implicites et explicites de l'institution scolaire), et une participation en la croyance en l'efficacité pédagogique. Enfin, leur investissement est pour 60% d'entre eux bénévole.

Dans le Gard, le dispositif se décline en 241 actions pour 57 structures sur 30 communes (soit 8,5 % des communes du département). L'offre d'accompagnement à la scolarité a augmenté de plus de 20% par rapport à l'année scolaire précédente, notamment au niveau des actions destinées aux collégiens. Plus de 3500 enfants sont potentiellement attendus pour l'année scolaire 2005-2006, dont près de 55% d'écoliers, 40% de collégiens et 5% de lycéens. Cette population « accompagnée » représente à peu près 3,5 % de la population scolarisée dans le Gard. Le dispositif mobilise les subventions de plusieurs institutions, près de 360 000 € pour la CAF de Nîmes, 79 000 € pour le FASILD, 95 000 € pour le Conseil Général et 32 000 € pour la Préfecture. D'autres financements sont à rechercher au niveau des collectivités territoriales et notamment des mairies. Le coût moyen d'une action d'accompagnement à la scolarité (groupe de 10 à 15 enfants) est de l'ordre de 7 000 € et le rapport subvention par enfant de 580 €.

Les actions d'accompagnement à la scolarité ont essentiellement lieu en milieu urbain, seules 5 communes rurales sont concernées. 27 structures interviennent sur un territoire en Zone d'Education Prioritaire. Parmi les porteurs de projets, on distinguera 32 associations de quartier, 5 structures affiliées à une tête de réseau nationale, 16 centres sociaux, ainsi que 4 structures municipales. 15 des communes disposant d'un Contrat Educatif Local sur le département bénéficient d'actions d'accompagnement à la scolarité dans le cadre d'un CLAS, portées par 36 structures. Au total se sont plus de 600 accompagnateurs qui investissent le dispositif. Ceux-ci se recrutent principalement dans le champ éducatif, soit parce qu'ils y participent professionnellement (enseignants à la retraite ou en activité) soit parce qu'ils mènent leurs études dans l'intention de l'intégrer, ainsi que dans le champ de l'animation. Enfin, leur investissement est pour 40% d'entre eux bénévole.

Notes:

- 1 *L'état du mal logement en France*, Rapport annuel 2006 – Fondation Abbé Pierre pour le logement des défavorisés, 280 p.
- 2 L'expérience, le savoir faire, les capacités relationnelles, la connaissance pratique des lieux, des dispositifs professionnels (malgré ce qu'en disent les entreprises notamment) ne sont pris en compte que pour départager les candidats ayant un même titre scolaire, c'est-à-dire que ces ressources ne remplacent pas les ressources scolaires. Ces ressources ne remplacent les titres que dans les positions inférieures de la division du travail social (comme dans le cas des emplois jeunes).
- 3 La moitié d'une génération est encore dans une structure scolaire ou de formation à 19 ans.
- 4 Dominique Glasman vise ici les catégories sociales positionnées au bas de la hiérarchie sociale, hiérarchie perçue comme telle de façon dominante, et construite historiquement au gré de l'évolution générale de la division du travail social (cf. Emile Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, Presses universitaires de France, réed. 2004). Il ne s'agit en aucun cas ici d'un jugement de valeur sur leur position sociale mais une restitution du principe de hiérarchisation sociale (NDR).
- 5 Lorsque la trajectoire scolaire de l'enfant n'est pas très bonne, il n'est pas rare d'entendre dire par les enseignants, dans les conseils de classe, dans les réunions pédagogiques dans les discussions entre enseignants, que leurs parents ne s'occupent pas si bien que cela de leurs enfants.
- 6 Lors d'une enquête, Dominique Glasman a ainsi pu constater qu'une famille de milieu extrêmement modeste se targuait avec beaucoup d'émotion du fait qu'une des filles entrait en seconde : elle était en effet la première de la lignée à faire des études et à entrer au lycée.
- 7 Comme le rappelle Dominique Glasman, un père estimait que son enfant pourtant en « math spé » était en difficulté scolaire car il n'était pas absolument sûr d'entrer à Polytechnique. La famille vivait cela dans le plus grand « drame ».
- 8 Ces stratégies sont évidemment différentes suivant les milieux sociaux jusque dans l'idée même qu'on puisse concevoir une stratégie.
- 9 Cette expression vise ici les écoles marquées en rouge, c'est-à-dire celles bénéficiant de la plus mauvaise réputation
- 10 Mais pour avoir de tels recours, il faut au préalable : 1° savoir qu'ils existent, 2° savoir ce qu'ils peuvent apporter, 3° avoir les moyens de se les offrir.
- 11 Ces produits représentent aujourd'hui une part non négligeable (1/4) du marché de l'édition scolaire.
- 12 D'où une utilisation limitée dans les familles dont les parents travaillent comme cadre dans des entreprises qui utilisent déjà ce type de pratique.
- 13 La classe de seconde est ainsi propice à un tel usage du fait de son rôle décisif quant à l'orientation vers des filières nobles, en revanche la classe de 1^{ère} G s'offre assez peu à ce type de pratique.
- 14 Si les AEPS signalaient en substance qu'il n'y avait pas de raison d'exclure d'aider les enfants à faire leurs devoirs s'ils le demandaient, ceux-ci n'étaient pas à l'origine faits pour ça.
- 15 D'après la circulaire du 29 décembre 1956 (NDR).
- 16 Cf. sur ce point Bernard Lahire, *Tableaux de famille : heurts et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil Gallimard, 1995 (N.D.R.).
- 17 S'ajoutent à ces études des dispositifs pilotes, atypiques, menés dans certains établissements scolaires (NDR).

L'ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE EN QUESTION

Conférence débat animée par Dominique Glasman
Nîmes 17 janvier 2006 organisée au Conseil Général du Gard
Montpellier 18 janvier 2006 organisée au Conseil Général de l'Hérault

Les deux conférences ont réuni près de 150 personnes sur les deux jours. Elles ont par ailleurs rassemblé des participants du dispositif des Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité, des membres des comités de pilotage, des représentants de structures porteuses d'action d'accompagnement à la scolarité ainsi que des accompagnateurs proprement dit.

Dans son introduction, Dominique Glasman insiste sur le phénomène à l'œuvre actuellement de fragilisation et de précarisation des classes populaires, comme en témoigne le rapport sur le logement commandé par la fondation Abbé Pierre¹. Dans un contexte donc, où la situation sociale et économique des familles se détériore (comme en témoigne les difficiles rapports aux services publics de la santé), l'école apparaît comme un recours indispensable pour les familles en élargissant pour leurs enfants le champ des possibles sociaux et économiques. Et c'est ce contexte général qui rend le travail de ceux qui oeuvrent dans l'accompagnement à la scolarité d'autant plus difficile, d'autant plus difficile mais d'autant plus nécessaire car les enjeux scolaires se sont alourdis. C'est la raison pour laquelle existe aujourd'hui un recours à l'accompagnement scolaire dont on peut se demander ce qu'il pourrait être pour répondre au mieux à l'attente de ces familles. C'est en prenant en compte les enjeux de la scolarité, les pratiques des familles, mais aussi les différences sociales dans le recours à l'école (1^{ère} partie), que l'on peut être à même d'interroger efficacement l'accompagnement à la scolarité (2^{ème} partie). C'est donc pour répondre pleinement à sa mission et pour coller au mieux au marché scolaire et aux attentes des familles populaires, que l'accompagnement est aujourd'hui en question.

1- Enjeux scolaires et pratiques parentales :

Depuis une trentaine d'années les enjeux scolaires se sont considérablement alourdis, en conséquence de quoi les stratégies parentales scolaires se sont elles-mêmes diversifiées.

A- Les enjeux scolaires :

Les enjeux scolaires sont désormais pluriels, ce qui fait qu'ils deviennent particulièrement saillants pour les familles.

a) L'enjeu concerne d'abord l'**insertion future des enfants**. En effet, le marché du travail exige des certifications scolaires (désormais nécessaires quoique non suffisantes²) à l'endroit même où seule pouvait auparavant suffire une expérience ou un savoir faire. De plus la structure scolaire s'est modifiée : alors que l'ordre social des choses interdisait auparavant à toute une fraction de la société l'accès aux collèges et aux lycées, la démocratisation de cet accès a eu comme conséquence de dévaloriser la valeur monétaire et sociale des titres. A un enjeu qui consistait donc à obtenir des titres (dans un contexte où ils étaient tous rares) a succédé un enjeu qui est celui d'obtenir des ressources scolaires rares, c'est-à-dire ce que l'on qualifie d'*excellence* ou de *réussite* (les titres à forte valeur ajoutée, les filières « nobles », les grandes écoles...). Donc l'enjeu n'est plus simplement d'entrer au lycée, mais d'en sortir avec *réussite*. Tout ceci explique le renforcement de la compétition scolaire pour l'obtention de ces ressources rares.

b) L'enjeu scolaire est aussi un **enjeu de « normalité » sociale**, car si l'école est formellement obligatoire jusqu'à 16 ans, elle est matériellement et donc socialement « obligée » jusqu'à 18 ou 20 ans³. Aller à l'école comme quelqu'un de « normal » et perçu comme étant « normal », à la fois par les pairs et par les adultes, signifie actuellement y aller longtemps et, pour y rester, il faut y réussir ou, tout au moins, arriver à s'y maintenir.

c) L'enjeu scolaire est en dernier lieu un **enjeu parental**. Les parents, quelque soit leur appartenance sociale, sont en effet soucieux de l'insertion sociale professionnelle de leurs enfants qui passe, comme l'a déjà souligné Dominique Glasman, nécessairement (quoique de façon non suffisante) par l'école. Les parents, et ceci est surtout vrai pour les positions inférieures de la *division du travail social*⁴, espèrent que l'avenir de leurs enfants sera meilleur que ce qu'a été ou ce qu'est leur propre vie. De plus, la *réussite* des enfants leur renvoie l'image de « bons parents » relayée grandement par l'éducation nationale⁵, mais aussi par les relations amicales et de parentèle. Enfin, il y a, pour les parents, un problème quant à la transmission des ressources et du statut social laquelle passe de plus en plus par l'école, et ce, même pour les *héritiers*.

Il faut malgré tout garder à l'esprit que la perception de ces enjeux n'est pas univoque, mais qu'elle dépend de la position sociale des acteurs, au même titre d'ailleurs que la perception des verdicts scolaires : les parents qui se sentent les plus heurtés par des verdicts négatifs sont ceux qui occupent les positions les moins élevées de la division du travail social. Il en est de même de la perception de la « réussite scolaire » qui peut n'être simplement, pour certaines catégories sociales, que décrocher un brevet professionnel ou le baccalauréat⁶ ou à l'autre pôle social accéder à une grande école⁷. Il reste que, même dans les milieux extrêmement modestes, on peut viser une *excellence scolaire* qui ne soit pas simplement relative (i.e. « il ira plus loin que nous à l'école ») mais absolue (i.e. « on veut vraiment que les enfants accèdent aux filières les plus convoitées du système scolaire »).

B- Pratiques parentales et stratégies scolaires :

Du fait du développement de la compétition scolaire, les stratégies (ou pratiques) parentales⁸ orientées vers la réussite des enfants à l'école se sont déployées dans plusieurs directions.

a) La première concerne le **choix de l'établissement**, choix entre secteur public et secteur privé mais aussi choix entre établissements publics, le choix étant alors orienté vers le meilleur encadrement pour le travail scolaire, vers les meilleurs enseignants (ou supposés tels) et surtout vers la recherche d'un *entre soi* social. Mais la palette de ce choix n'est pas égal pour tous, il dépend du pouvoir social de la famille (pour négocier la dérogation à la carte scolaire), mais aussi d'autres atouts. Aux premiers rangs de ces atouts se situent les informations (comme le taux de réussite au bac), puis suivent les rumeurs en l'absence d'information (qui stigmatisent des « écoles rouges »⁹) et enfin certains indices, souvent trompeurs, en tout cas fortement empreints de présupposés divers qui n'ont rapport que très lointain avec la réalité scolaire.

b) Le deuxième type de stratégies concerne l'**orientation**. Il s'agit ici d'accepter ou non l'orientation proposée et, au demeurant, d'imposer une orientation induite par le recours à des services publics mais aussi privés d'orientation¹⁰.

c) Il peut s'agir ensuite de stratégies linguistiques, notamment quand l'accès à certaines filières est réservé aux enfants maîtrisant une ou plusieurs langues. Ces stratégies peuvent prendre la forme d'une **utilisation de produits parascolaires** (vidéos, cassettes, encyclopédies...) qui nous indiquent en définitive quel type de sacrifice les parents sont prêts à consentir pour la réussite de leurs enfants. Mais ici, encore faut-il mentionner que « acheter ce n'est pas user », car l'efficacité de cette utilisation est conditionnée à un usage pertinent au regard des attentes de l'école.

De plus, il y a tout lieu de tenir compte de ce que l'école exige de fait, à savoir la compétition scolaire. L'accompagnement à la scolarité pourrait donc ouvrir ses perspectives, en ajoutant à la perspective d'éveil culturel (à condition que cet éveil soit fait avec un niveau d'exigence évoqué précédemment), en ajoutant à la possibilité offerte aux enfants de pouvoir faire leur travail scolaire, une possibilité – pour ceux qui le voudraient et ceux qui seraient intéressés – de préparer à la compétition scolaire, sans s'aliéner pour ce faire sur le soutien privé.

En définitive, il y a tout lieu d'entrevoir la possibilité, pour une fraction de l'accompagnement à la scolarité, de proposer un véritable entraînement scolaire. Il est évident que cette réorientation du dispositif n'a pas vocation à être proposée à tous les « clients » de l'accompagnement à la scolarité.

Mais, cette réorientation soulève certaines objections :

La première suppose que l'on soit au fait des exigences scolaires. Or, ces exigences sont connues même des enfants issus des catégories populaires.

La deuxième soulève le fait que cette réorientation risque de développer une vision instrumentale du savoir, c'est-à-dire que les enfants ne perçoivent l'apprentissage que comme un moyen d'acquérir des ressources, qu'ils se dirigent vers les seuls savoirs opératoires et qu'ils se moquent du sens même de l'apprentissage. Ce risque existe effectivement et l'exemple du Japon est sur ce point instructif puisque le développement du soutien privé couplé à l'état du marché scolaire a provoqué un repli des enfants (et des enseignants) sur la simple transmission de trucs, de savoir faire, de recettes, qui n'ont comme seul objectif que d'être convertibles en ressources matérielles.

La dernière objection concerne le public visé. En effet, tous les enfants ne sont pas également disposés à être entraînés à la compétition scolaire, tous n'adhèrent pas à une telle perspective et refusent de fait que l'accompagnement reproduise l'école après l'école.

Quoiqu'il en soit, une telle réorientation supposerait une compétence plus assurée des animateurs et plus ciblée sur les matières proprement scolaires, une professionnalisation elle-même plus forte et, enfin, une prise en charge plus ciblée, individualisée ou tout au moins destinée à des petits groupes disposés à travailler ensemble.

*
* *

En définitive, malgré toutes les déplorations, somme toute légitimes et tout à fait justifiables, l'accompagnement à la scolarité, sans renier ses objectifs propres (ouverture culturelle, maîtrise du sens des apprentissages, et accès au sens de l'école) ne doit pas se voiler la face sur l'état réel du marché scolaire et se leurrer sur le sens à donner aux enseignements. Il ne doit pas faire l'impasse sur ce que demande réellement l'école, notamment en terme d'entraînement à la compétition scolaire. L'école demande en effet aux enfants d'être efficaces, d'avoir acquis des automatismes, d'être rapides, de savoir à quelle question il faut répondre pour avoir le maximum de rendement scolaire, au fond, de savoir passer des examens. Et ceci a son importance, parce que c'est cela qui va être déterminant pour l'enfant à certains moments dans sa trajectoire scolaire.

Malgré l'aspect « glaçant » de ce constat, comme l'a d'ailleurs remarqué une personne assistant à la réunion, malgré l'aspect de froid réalisme qui s'échappe de ces remarques, il n'en demeure pas moins que l'accompagnement à la scolarité doit prendre en compte l'état réel de la scolarité, avec toutes les réserves qui ont été faites, et selon toutes les limites possibles, pour permettre à certains enfants, dépourvus des ressources économiques nécessaires au suivi de soutiens privés, de jouer leurs chances dans la compétition scolaire.

Ainsi, il était prévu dans un quartier de confronter les différentes fêtes culturelles et culturelles des diverses populations, afin que les enfants en tirent des connaissances précises. Cette confrontation a donné lieu à des échanges échevelés sur les différents plats cuisinés et, ensuite, à des dessins collectés dans un dossier. Ce dossier a été enfin transmis à un conseil de ZEP, et, a donné l'occasion à un conseiller pédagogique de s'exprimer : « Voilà exactement le travail qu'il faut faire en Accompagnement à la Scolarité ! ». Or à aucun moment cet agent, succombant à l'effet du résultat montré et montrable et se laissant griser par le fait que ceci n'entraîne pas dans le champ du scolaire, ne s'est posé la question de savoir comment ce dossier avait été fabriqué. Or, il est à gager que la façon dont il a été fabriqué n'a absolument rien appris aux enfants.

La vigilance s'impose donc aux animateurs qui doivent constamment se poser la question de savoir comment cela a-t-il été fait, qu'est-ce que à l'occasion de la réalisation les enfants ont appris ?

En définitive les dispositifs les plus assurés sont les dispositifs Coup de Pouce Clé et PACQAM à Marseille (qui ne concerne que de l'aide aux devoirs), c'est-à-dire les dispositifs les plus orientés vers l'appropriation des apprentissages scolaires.

Quoiqu'il en soit le constat est que le résultat de l'accompagnement à la scolarité demeure incertain, que le fait d'avoir fait son travail scolaire ne suffit pas toujours. Il ne s'agit pas ici pour Dominique Glasman de sous-estimer l'importance pour un enfant d'être en règle avec ce que demande l'école et ce d'autant plus si l'on a affaire à un enfant ayant une perception plus ou moins vague de son indignité scolaire compte tenu de son appartenance sociale. Malgré cela, les accompagnateurs doivent avoir une exigence de vigilance, ils doivent constamment vérifier si l'apprentissage est réel ou formel. Dominique Glasman en veut pour preuve une observation faite auprès d'un enfant apprenant sa liste de verbes irréguliers anglais. Ce dernier, pour les apprendre, les écrivait, mais au lieu de suivre le sens horizontal de l'apprentissage c'est-à-dire celui de la déclinaison irrégulière du verbe (run-ran-run / learn-learn-learn...), il suivait le sens vertical suivant lequel les verbes irréguliers étaient notés (run-learn / ran-learn / run-learn...). L'enfant avait ainsi « fait son métier d'élève », il pouvait produire un résultat et le montrer, mais cet apprentissage n'était que formel.

Quant aux comportements, il est en général estimé que ceux-ci sont à l'amélioration après que l'enfant soit passé par l'accompagnement à la scolarité. Mais cette évaluation est tout aussi difficile, car ce que note l'enseignant comme évolution, en raison de son aspect nettement subjectif, ce ne peut-être que ce qu'il veut bien trouver comme efficacité et ce qu'il veut bien accorder à l'accompagnement à la scolarité. Quoiqu'il en soit, le simple fait que l'enseignant ait changé son regard constitue, malgré tout, une bonne chose, par delà la réalité même de l'évolution. De plus, un enfant qui améliore son comportement en classe n'améliore pas simplement son sort en classe mais aussi le sort même de toute la classe.

Cet aspect « pacificateur » de l'accompagnement à la scolarité, tout en n'étant pas grand-chose, n'en constitue pas moins un élément positif, et le pas grand-chose peut être parfois essentiel.

D- Que proposer aujourd'hui ?

La diversité d'attentes et de besoins interdit tout modèle unique et unidimensionnel d'accompagnement à la scolarité de référence.

Ces attentes et besoins peuvent être, pour certains, la préparation à l'école, pour d'autres, c'est faire leur travail scolaire (« faire leur métier d'élève »), et puis pour d'autres encore, c'est pouvoir s'inscrire dans une école qui est de plus en plus compétitive, qui demande de plus en plus non seulement de faire son métier d'élève, mais aussi d'être efficace, de savoir passer des épreuves...

En définitive, l'accompagnement à la scolarité doit tenir compte de ce que fait et ce que pourrait faire l'école. Car certaines écoles ont mis en place des dispositifs pour soutenir le travail des enfants (études surveillées et dirigées¹⁷), d'autres ne l'ont pas fait ou pas à la hauteur de ce qui serait nécessaire. C'est donc en réfléchissant à la cartographie de ce qui se fait dans l'école et en dehors de l'école, que l'on doit se poser la question de ce que peut et doit faire l'accompagnement à la scolarité.

d) Un autre type de stratégie, plus circonscrite quant à son utilisation sociale, consiste à utiliser le « **coaching scolaire** », pratique importée du sport dans le domaine scolaire depuis quelques années. Le but est d'aider les enfants (plutôt les grands adolescents) à se motiver, à prendre confiance en eux, à prendre conscience de leurs lacunes et apprendre à mobiliser leurs connaissances et leurs savoir-faire. Ce recours est sociologiquement limité à ceux qui ont déjà la connaissance de leur existence¹² et à ceux qui peuvent se permettre de payer entre 80 et 150 € pour 1h30.

e) En dernier lieu, le type de stratégie le plus usité, et celui qui s'impose désormais par son ampleur, est le **soutien scolaire marchand**. Son développement est directement indexé à l'évolution du marché scolaire et à ces enjeux, que Dominique Glasman a préalablement développés. Ce recours permet aux parents de se dire qu'ils mettent toutes les chances de leur côté afin que leurs enfants soient efficacement entraînés à la compétition scolaire, à des moments qui peuvent être tout à fait décisifs pour eux. Pour donner une idée de son ampleur, Dominique Glasman signale qu'entre les années 80-90, dans la région de St Etienne plus d'1/4 des élèves de lycée avaient eu recours, dans l'année, à ce type de soutien (et ceci ne concernait pas seulement les grands lycées côtés de la région) et plus de 1/3 avaient déjà pris, au cours de leur trajectoire scolaire, des cours particuliers. Existence cependant des variations importantes dans cet usage en fonction des écoles, des filières¹³, du sexe (les filles y ayant plus recours) et entre les catégories sociales : ainsi les enfants de cadres supérieurs et professions libérales y ont deux fois plus recours que les enfants d'ouvriers. Ce constat général signifie deux choses. La première est qu'il existe une inégalité sociale manifeste. Mais, a contrario, ceci signifie aussi que les enfants d'ouvriers participent de telles pratiques, ce qui signifie aussi qu'ils entérinent (et intègrent) l'alourdissement de la compétition scolaire. Si donc dans les années 50 les enfants d'ouvriers ne prenaient pas de cours particuliers, en revanche, dans les années 90, il ressort qu'ils y ont bien recours et ce, bien qu'ils s'inscrivent toujours à la marge de telles pratiques.

Ce recours au soutien scolaire privé s'est d'autant plus développé qu'il a été accompagné de mesures fiscales permettant aux familles de déduire de leurs impôts la moitié des sommes investies, à condition toutefois, que les dites familles soient imposables, ce qui n'exclut en aucune manière les fractions supérieures des ouvriers et des employés. A ce sujet, une entreprise de soutien scolaire signale que les 2/3 de ses clients sont enfants d'employés (pour 50% d'entre eux) ou d'ouvriers (pour 10% d'entre eux). Ainsi, ce phénomène a concouru au très fort développement des entreprises de soutien scolaire au point que certaines d'entre elles sont désormais cotées en bourse.

Si les familles recourent à cette procédure c'est d'abord pour renforcer les résultats, mais c'est aussi dans le but de préparer aux épreuves classantes, donc dans un souci de résultat mais aussi de mobilisation. Cette pratique permet enfin d'apaiser les relations et tensions familiales induites par les nouveaux rapports scolaires (i.e. éviter les conflits autour du scolaire) qui n'épargnent nullement les familles populaires.

Il ressort des études que les résultats de ces stratégies sont positifs sans être majeurs et extraordinaires et ce, malgré les déclarations lénifiantes des entreprises. Un peu plus d'1/3 des élèves affirmait dans l'enquête menée dans les années 90 avoir fait un progrès d'un ou deux points, 1/5^{ème} avoir augmenté de 3 ou 4 points et seuls quelques uns disaient avoir progressé de 5 ou 6 points. Cette efficacité résulte, très normalement, de l'encadrement individuel de l'enfant et du volontariat de ces derniers, ce qui permet, là aussi très logiquement, d'observer des écarts avec l'encadrement de l'école (qui fonctionne sur une base collective et sur le non volontariat). En outre, cette efficacité résulte du fait que le souci des entreprises n'est pas de faire le programme, qui est le souci de l'éducation nationale, mais de faire de l'entraînement et de la répétition.

2- L'Accompagnement à la scolarité :

A- Son développement :

L'accompagnement à la scolarité s'est grandement développé depuis ces 25 dernières années. Même s'il existait auparavant sous la forme d'une « solidarité de pallier », il ne s'est véritablement structuré qu'à partir du moment où les pouvoirs publics ont décidé, à partir de 1981, d'organiser à la périphérie de l'école des systèmes d'accompagnement scolaire. A l'origine de ce dispositif figure l'Animation Educative Péri Scolaire (AEPS) initialement prévue pour les enfants de CE2 et CM1 ne bénéficiant pas dans leur milieu familial de tout l'appui scolaire jugé suffisant, et qui n'acquerraient pas dans leur milieu familial les prérequis indispensables à leur scolarité. Ces AEPS se sont rapidement étendues vers les 6^{èmes} et 5^{èmes}, ensuite vers les 4^{èmes} et 3^{èmes} via les Réseaux Solidarité Ecoles, et enfin en direction des CP et CE1, voire les grandes sections de maternelle. L'offre s'est ainsi étendue en quelques années (10 ans) sur toute la durée de la scolarité de l'enfant et même sur toute la durée de l'année scolaire (avec le dispositif inauguré en 1991 des « écoles ouvertes », perçu comme une opération « anti-été chaud »).

B- Son Contenu :

L'accompagnement à la scolarité vise principalement les prérequis à la scolarité, notamment culturels et linguistiques. Il s'agit ici de compenser, notamment pour les enfants issus de milieux modestes, et, de fait, pour les enfants issus des différentes vagues d'immigration, les ressources (scolaires, culturelles et linguistiques) dont disposent largement les enfants des catégories moyennes ou supérieures dans l'espace familial. Il s'agit ici de l'ouverture culturelle, du contact avec les livres... Mais il s'agit aussi de toutes les dispositions de l'enfant vis-à-vis de l'école. Ainsi, le dispositif a vocation à « apprendre l'école pour apprendre à l'école », via la socialisation à des comportements, des attitudes et plus généralement une disposition à s'orienter dans l'espace éducatif.

En ce qui concerne les apprentissages de ces prérequis, la question se pose de savoir quels supports utiliser, quels apprentissages culturels sont visés, quels apprentissages méthodologiques réalise-t-on dans ces dispositifs ? Il est des dispositifs où la rigueur impose que ce moment d'activité soit un moment d'acquisition. Mais cette volonté se heurte à des difficultés. Ainsi, certains dispositifs passent à côté de leur volonté affichée : dans un cas d'espèce, les élèves devaient réaliser un panneau sur les péniches et par conséquent ils rencontraient le mot « écluse ». Or les enfants ne lisaient pas le mot « écluse », ils n'en connaissaient pas le sens et ne se l'approprièrent pas, ils se contentaient d'écrire le mot. De même, dans un projet qui visait à connaître le quartier, les enfants étaient invités à aller chercher dans le dictionnaire les noms de rue. Mais cet effort, louable dans son principe, se heurtait à la pratique des enfants qui se contentaient de recopier la notice, sans se l'approprier et sans en tirer des ressources culturelles valorisables scolairement. Mais la question se pose aussi de leur efficacité au regard d'une distinction nécessaire entre l'essentiel et l'accessoire, et ce, au regard du « montrable ». Sur ce dernier point en effet, il est nécessaire de rappeler aux associations que, malgré un légitime souci d'authentification du travail fait, un devoir de vigilance s'impose : comme dans le cas précédent elles ne doivent pas perdre de vue ce qui fait l'essentiel de l'apprentissage scolaire.

Mais à côté de ce travail sur les prérequis, coexiste un travail sur le scolaire et donc principalement un travail sur les devoirs. Ceux-ci constituaient au début de l'histoire du dispositif une concession¹⁴. Mais, de plus en plus, cette concession s'est étendue, cédant aux injonctions des élèves mais surtout à leurs parents. Les devoirs, malgré l'interdiction formelle¹⁵, existent réellement, d'autant plus qu'il est de notoriété publique que tout apprentissage implique un travail, un temps d'appropriation, d'accoutumance, d'acquisition de mécanismes d'automatismes libérateurs. Ces derniers, réfléchis, travaillés, pleinement intégrés, permettent une plus grande aisance dans le processus d'acquisition. Mais la question est de savoir où cette acquisition doit avoir lieu pour être efficace et pour permettre aux enfants d'apprendre : Peut-être est-ce dans l'accompagnement scolaire ? Peut-être est-ce dans la famille ?

C- Résultats, Evaluation de l'accompagnement à la scolarité :

En ce qui concerne l'évaluation de ce que l'on pourrait appeler le volet culturel, malgré le manque de données, il ressort malgré tout que « ça leur a plu ». Or, il est de fait important que les enfants aient trouvé un intérêt à l'activité, s'y soient impliqués, aient eu une certaine constance et une application certaine, voire même qu'ils l'aient réclamée. L'évaluation se focalise sur le fait que la séance ait « marché », qu'il y ait eu une ambiance positive, et que le produit montrable (comme cela a été dit précédemment) ait été apprécié tant par les parents que par les enseignants.

Mais plusieurs questions demeurent ici sans réponse : Comment cela a-t-il été fait ? Quels apports ont été réalisés ? Quelle est la part des animateurs dans la qualité du produit fini ? En éludant ces questions, qui ramènent à la question centrale des apprentissages, l'évaluation reste finalement elliptique.

Concernant ensuite les résultats scolaires, ceux-ci ne sont pas toujours mesurés et mesurables, ce qui n'empêche pas qu'il existe quelques tentatives d'évaluation. Il ressort de ces dernières que les résultats (en terme de verdicts scolaires) ne sont pas toujours probants, que les améliorations ne sont pas extraordinaires, voire même, qu'ils ne sont pas forcément notables.

A ce constat, il faut malgré tout opposer quelques nuances.

La première est que ne sont ici évalués que les soutiens collectifs, les soutiens individualisés, réalisés notamment par l'Association des Fédération des Etudiants pour la Ville (AFEV), par « Un pour Un » à Avignon ou par certaines activités du Secours Populaire et du Secours Catholique, restent ainsi dans l'ombre.

La deuxième réserve concerne l'évaluation en elle-même. S'il s'agit d'évaluer les progrès scolaires d'enfants en accompagnement à la scolarité, la question se pose de savoir par rapport à quoi faut-il les juger. S'il s'agit de comparer un groupe suivi et un groupe témoin, la question revient à savoir de quoi est témoin un groupe témoin. S'agit-il d'enfants issus d'un même groupe social qu'il faut comparer ? Or un même groupe social signifie-t-il automatiquement un même rapport à la scolarité ?¹⁶ Et le fait même qu'une famille envoie ou non ses enfants à l'accompagnement à la scolarité apporte un démenti cinglant à une telle perception.

La dernière nuance concerne la volonté même des enfants. Tous les enfants ne viennent pas à l'accompagnement à la scolarité pour forcément améliorer leurs notes mais, des fois, simplement pour « faire leur métier d'élève », pour trouver là un moyen de le faire sans histoire, ou pour trouver là un coup de main mobilisable au besoin.