

# L'accompagnement scolaire : entre solidarités ordinaires et compétences professionnelles

Jean-Paul Payet

En n'évaluant pas les effets sur les performances scolaires, les chercheurs renforcent la conception d'un accompagnement scolaire cantonné dans le domaine de la socialisation.

Les critiques rituelles sur le niveau de compétence des intervenants ne doivent pas dissimuler un processus de professionnalisation progressive. Mais la définition administrative des missions de l'accompagnateur obéit plus à une logique centrée sur le partenariat avec l'école qu'à une logique centrée sur l'enfant-élève et sur le partenariat avec les familles.

Au-delà de leurs différences, les deux dispositifs AEPS et RSE traduisent la même difficulté de l'accompagnement scolaire à définir de façon autonome une identité face à l'école.

Deux critiques récurrentes, pour ne pas dire rituelles, cernent les limites de l'action des institutions, des structures, des acteurs du champ de l'accompagnement scolaire. Elles sont formulées dans le champ de l'école en premier lieu, également dans le champ scientifique, et y compris dans le champ de l'accompagnement scolaire lui-même. Les deux critiques concernent l'efficacité douteuse de cette action en termes d'accroissement du niveau scolaire des élèves qui en sont bénéficiaires, mais elles se développent sur des registres différents.

## À quoi sert l'accompagnement scolaire ?

### L'« impossible » évaluation

Le premier registre est celui de l'évaluation de l'action. Il est dit ici, sur des modes variés, que ce que l'on peut repérer de plus incontestable – ce qui fait consensus entre les différents champs concernés – c'est la dimension réparatrice de cette action. Nous prenons ce terme dans le sens défini par E. Goffman<sup>1</sup>, celui de la réparation du soi (*self*), abîmé par des échecs sociaux et moraux. Ici, il s'agit du soi de l'élève, éprouvé à des degrés divers par un « échec scolaire » lui-même variable d'un point de vue objectif. En termes vernaculaires, il est dit que, dans les actions d'accompagnement scolaire, l'élève – mais on parle plutôt d'« enfant » – reprend confiance en lui, en ses capacités, se projette à nouveau dans des modèles positifs de réussite, et repart, revigoré, à la bataille. Nous utilisons intentionnellement le terme de fonction réparatrice de l'accompagnement scolaire plutôt que celui de fonction socialisatrice, socialisante, que l'on trouve habituellement pour décrire les effets ci-dessus. D'une part parce que le terme de socialisation est tellement galvaudé qu'il en perd sa substance, d'autre part parce que les arguments sur l'amélioration du comportement de l'élève-enfant, de son attitude vis-à-vis de l'école et à l'école nous paraissent découler du travail sur l'« estime de soi ». Mais on pourrait également ici parler de fonction restauratrice, si l'on prend comme objet de l'action l'école : l'accompagnement scolaire réhabilite bien l'école aux yeux des élèves lorsqu'il les amène à revoir leurs attitudes de résistance, lorsqu'il agit sur des manières d'être en les rendant plus conformes aux attentes de l'institution. Les deux fonctions réparatrice et restauratrice sont bien liées, puisque l'on peut aussi bien inverser les termes : restauration de l'image du soi-élève par la réparation de l'atteinte institutionnelle, à la place de l'école. D'ailleurs, de ce travail de réparation-restauration, d'accompagnement scolaire attend la reconnaissance par l'école d'élèves remotivés, ayant repris confiance en eux-mêmes et en l'école. Le constat de ce travail sur l'enfant-élève est défendu avec passion dans le monde de l'accompagnement scolaire, et est généralement

reconnu par le monde de l'école. Mais cette reconnaissance porte en elle un jugement plus profond sur la valeur de l'accompagnement scolaire. Elle pourrait être une manière d'approuver sur la forme, mais de dévaluer sur le fond. L'insistance sur les effets socialisants (il faudrait dire « scolarisants ») apparaît en effet comme un aveu des limites de l'évaluation de l'efficacité de l'action, et sème le doute implicitement sur l'efficacité elle-même. Autrement dit, si on parle tant de « remotivation scolaire » ne serait-ce pas alors parce qu'il n'y a que cela ? Parce que l'élève écouté, rassuré, « individualisé » ne suffit pas à faire l'élève qui réussit ? En bref, l'accompagnement scolaire apparaît généralement *sympathique*, parce qu'il ne peut prétendre mesurer autrement son efficacité. Ce jugement (majoritaire) est, sous ses aspects consensuels, insidieux, beaucoup plus que le jugement négatif (minoritaire), porté par ceux qui estiment que l'accompagnement scolaire est néfaste parce qu'il perturbe l'enfant en lui proposant une pédagogie jugée contradictoire avec l'apprentissage scolaire. Car ces derniers accordent en définitive (à l'accompagnement scolaire) une efficacité que les premiers lui déniaient en pensant que « si ça ne fait pas de bien, ça ne peut pas faire de mal ». C'est donc l'impossibilité de l'évaluation des effets de l'accompagnement scolaire sur les performances scolaires qui oblige les uns et les autres à s'en tenir à une évaluation sur les attitudes, avouant ainsi implicitement une division du travail en activités nobles et centrales et activités moins nobles et périphériques.

Cette première critique peut être examinée sous deux angles. Elle apparaît d'abord comme un rappel des rapports des forces dans le champ. L'accompagnement scolaire ne peut prétendre à une action sur la scolarité, parce que (dit-on) cette action n'est pas mesurable, mais (pense-t-on) parce que seule l'école peut agir sur la scolarité. En d'autres termes, à chacun sa place ; celle de l'accompagnement scolaire est aux marges, au-delà d'une frontière symbolique où l'enfant devient élève. C'est au fond la validité de cette construction-là qu'il faudrait discuter, qui voudrait que l'on isole les résultats scolaires des attitudes, des manières d'être – et l'évaluation de ceux-là de l'évaluation de celles-ci. (La problématique en vogue du rapport au savoir peut faire oublier que ce rapport est situé dans un cadre, l'école, où les processus d'étiquetage sont prégnants.) Sous un angle « technique » oserait-on dire, un abus épistémologique est commis lorsqu'on invalide l'évaluation au nom de l'impossibilité à isoler l'action de l'accompagnement scolaire de celle de l'école et de celle de la famille. Dans l'autre sens, renonce-t-on aux évaluations de l'action de l'école, sous prétexte que les élèves sont aidés diversement dans leur milieu familial, ou au-delà ? On voudrait à toute force faire le tri dans un sens, et pas dans l'autre. Il faut bien constater que les différents travaux menés sur l'accompagnement scolaire ont presque tous renoncé à l'évaluation quantitative des évolutions scolaires des élèves, préférant la démarche qualitative – qui, de fait, sert le mieux, innocemment ou non, la recherche de preuves à la thèse des « effets de socialisation ». L'évaluation des sciences sociales contribue ainsi objectivement à la définition du champ d'efficacité de l'accompagnement scolaire. En n'évaluant pas les effets sur les performances scolaires, les chercheurs (dont nous avons fait partie) renforcent l'assertion ordinaire d'un accompagnement scolaire cantonné dans le domaine de la socialisation.

Il faudrait donc aussi s'interroger sur ce qui conduit les chercheurs à renoncer à la quantification<sup>2</sup>. Car après tout, les méthodes sont disponibles, ne serait-ce que les méthodes classiques d'évaluation consistant à rapporter un groupe d'individus à une population de référence (il s'agit alors d'être attentif à l'échelle de population la plus pertinente) ou encore à utiliser une procédure avec groupe-témoin. Pour nous y être confrontés<sup>3</sup>, l'étape du recueil des données est à elle seule révélatrice d'autres difficultés. Vouloir rapporter l'évolution des performances d'élèves bénéficiaires d'un accompagnement scolaire à celle d'un ensemble d'élèves qui les inclut (la classe, l'ensemble des classes de même niveau d'un établissement) implique d'accéder à plusieurs types de données. D'une part, il s'agit des données en possession de la structure dispensatrice de l'action d'accompagnement scolaire, concernant en premier lieu la recension du public bénéficiaire. Une question apparemment aussi simple pose des problèmes de définition des critères d'appartenance au public. Faut-il appliquer un critère de fréquence, d'assiduité à l'activité ? Faut-il, lorsque l'action se rattache à un

dispositif subventionné par des politiques publiques, retenir seulement le public défini strictement par le dispositif, ou le public réellement accueilli ? On voit déjà qu'à un premier niveau l'évaluation touche à des enjeux de transparence vis-à-vis desquels les structures peuvent développer des tactiques de mise à distance. Une fois cette étape de recension du public supposée franchie, la poursuite de l'évaluation dépend de la collaboration de l'administration scolaire, du niveau national jusqu'au niveau le plus local, celui de l'établissement. Car aucune évaluation scientifique sur la question des performances scolaires ne peut être menée sans l'accès aux données exhaustives dont dispose l'établissement scolaire. Cet accès, d'après notre expérience, n'est pas acquis à un niveau central. Ce qui signifie qu'à un deuxième niveau l'évaluation touche à des enjeux de partenariat entre l'Éducation nationale, aux différents niveaux de l'institution, et les autres institutions maîtres d'ouvrage ou maîtres d'œuvre de l'accompagnement scolaire. Il faut enfin<sup>4</sup>, pour que l'évaluation ait une portée significative, qu'elle soit menée sur une grande envergure à la fois en termes de variété des établissements scolaires et de profondeur des informations. Le consensus sur la nécessité d'une telle évaluation n'existe pas à l'heure actuelle en France<sup>5</sup>, ce qui révèle en fin de compte une définition politique de la place assignée à l'accompagnement scolaire<sup>6</sup>.

## Un processus d'institutionnalisation du champ

La deuxième critique rituelle porte sur le niveau de compétences des intervenants dans le champ de l'accompagnement scolaire. Il s'agit bien encore de mettre en cause l'efficacité de cette action, mais sous l'angle de la valeur du service apporté, à travers le sérieux, la *professionnalité* des prestataires de ce service. Ici également, on ne pourrait pas décrire cette critique émanant d'une seule source, l'institution scolaire. Car la question sur la validité des compétences et des savoir-faire est produite au cours et par le processus d'institutionnalisation et de professionnalisation du champ de l'accompagnement scolaire, qui procède d'évolutions multiples, auxquelles les institutions et les structures de ce champ ont fortement participé. Il faut donc ici s'arrêter, ne serait-ce que de manière sommaire, pour en dessiner les grandes lignes, sur l'analyse de ce processus.

On peut diviser, pour tenter de rendre les choses plus lisibles, les raisons de ce processus en deux ordres – sachant que la réalité du processus est celle de l'interaction complexe entre ces deux ordres. Sur un plan sociétal, il faut d'abord rappeler une double évolution. D'une part, la généralisation et l'accroissement de l'enjeu scolaire, au sens d'une imbrication plus forte entre réussite scolaire et insertion professionnelle sur un faisceau élargi de la structure sociale, ont conduit à l'interpénétration croissante des enjeux sociaux et scolaires, des politiques sociales et des politiques scolaires. D'autre part, a contribué à cette recomposition des territoires de l'action publique un processus de déconflictualisation des rapports entre acteurs sociaux. La défaite de l'idéologie marxiste et l'emprise croissante de l'idéologie libérale ont sonné le glas de la légitimité des conflits se définissant dans un langage politique traditionnel, et notamment de la contestation politisée de l'école. Les conflits entre acteurs sociaux n'ont certes pas disparu, mais leur légitimité est dissoute. Sur un plan plus particulier, dans le champ de l'action sociale proprement dit, on peut s'attacher à décrire en premier lieu la transformation des références ; par l'imposition progressive de contraintes de nature gestionnaire, en termes de rationalisation des dépenses et d'évaluation de la qualité des activités. De fait, le positionnement sur le champ de la scolarité répond en partie à ces contraintes, car il y a des bénéfices symboliques postulés d'une proximité avec un domaine à haut niveau de structuration qu'est l'école. L'évolution des politiques sociales, de leurs modes de financement, leur éclatement sur des cibles, des catégories de public ou d'espace, est également une des raisons du développement du champ de l'accompagnement scolaire. En descendant au niveau des structures et des agents-acteurs, d'autres raisons plus pragmatiques apparaissent. Ainsi, il faudrait expliquer le fort investissement de l'accompagnement scolaire au niveau de la scolarité primaire par un déplacement de l'action de publics *difficiles* à des publics plus faciles, en termes de tranches d'âges. La prévention, au sens d'action auprès de publics plus jeunes, pourrait ainsi s'expliquer en partie par

la recherche de domaines d'action moins conflictuels.

L'institutionnalisation progressive du champ de l'accompagnement scolaire peut se lire à partir de quelques dates clés. En 1982 naît le dispositif des AEPS, d'abord sous une forme expérimentale. Il est généralisé à l'ensemble du territoire en 1984, puis progressivement étendu des publics immigrés aux publics défavorisés socialement<sup>7</sup>. Il est étendu de l'enseignement primaire aux premiers niveaux du collège. En 1992, la signature de la Charte de l'accompagnement scolaire, entre cinq ministères, quatre secrétariats d'État et plusieurs délégations et organismes publics consacre le terme et la démarche. La même année, un dispositif expérimental, les Réseaux solidarité école<sup>8</sup>, est initié, d'abord limité à quatre régions puis étendu à dix en 1994. D'autres secteurs de l'État pourraient entrer en scène très prochainement sur ce même champ de l'accompagnement scolaire. Ce tableau recense les initiatives étatiques, mais il ne serait pas complet si l'on omettait le fort développement d'actions à l'initiative des collectivités locales. Bref, l'accompagnement scolaire s'est progressivement constitué en marché, avec une offre institutionnelle de plus en plus importante et une demande du côté des structures et des intervenants également en forte croissance. La professionnalisation progressive du champ est éminemment liée à ce processus d'institutionnalisation. La masse des financements engagés explique qu'ils s'accompagnent d'exigences en termes de niveau de recrutement des intervenants, de formation de ce personnel, en termes d'évaluation des actions. Ces exigences ont des effets sur la fidélisation du personnel, laquelle est favorisée par ailleurs par la disponibilité de personnes qualifiées, d'étudiants s'insérant difficilement sur le marché du travail et d'adultes à la recherche de revenus, même si ceux-là sont peu importants. Le profil du bénévole est à la fois fortement concurrencé et, tout en restant une figure de référence, n'est plus aussi activement recherché, en ce qu'il s'éloigne du modèle du professionnel. La seule exception est celle de l'enseignant à la retraite, qui annule la dimension stigmatisante du bénévole par son appartenance au monde de l'école que la fin de carrière n'altère pas sur un plan symbolique.

Ce rapide parcours de l'aspect protéiforme du processus de professionnalisation des intervenants de l'accompagnement scolaire remet à sa juste place la critique du « manque de professionnalité ». On voit en effet que cette critique ne s'inscrit pas dans le vide mais qu'elle est bien plutôt révélatrice d'une tendance à l'apparition de nouveaux critères, portée par le champ lui-même<sup>9</sup>. Cela étant montré, il s'agit maintenant d'analyser le contenu de ces critères, autrement dit ce que l'on entend par « compétences professionnelles » de l'intervenant en accompagnement scolaire, ainsi que de réfléchir sur les conditions et les effets de la professionnalisation (sinon en termes de métier, du moins en termes de savoir-faire et de références).

## **Qu'est-ce que l'accompagnement scolaire ?**

Nous proposons d'explorer la question de la professionnalisation en la rapportant à la question du partenariat. L'hypothèse que nous avançons ici est que la définition formelle du rôle de l'intervenant scolaire semble plus répondre aux impératifs de la logique de partenariat interinstitutionnel qu'à une réflexion propre sur la particularité de cette action. En d'autres termes, il nous semble que la définition administrative des missions de l'accompagnateur scolaire obéit plus à une logique centrée sur le partenariat avec l'école qu'à une logique centrée sur l'enfant-élève et le partenariat avec les familles. Pour alimenter cette hypothèse, nous choisirons de rapprocher les orientations de deux dispositifs, les AEPS et les RSE, en insistant à chaque fois sur ce qui les rapproche, au-delà de leurs différences, dans les contradictions qu'ils entretiennent entre logiques de partenariat et logiques de soutien.

## Déscolariser l'accompagnement scolaire, ou le malentendu structurel avec les familles

L'AEPS concerne le niveau élémentaire ; le RSE, quant à lui, le niveau du premier degré de l'enseignement secondaire<sup>10</sup>. Ce positionnement distinct peut en partie expliquer que la définition des orientations soit différente. Cette différence, conformément à notre hypothèse, s'expliquerait par des configurations de partenariat différentes. Dans la définition de l'AEPS, l'accent est porté de manière centrale sur un enrichissement culturel, à un double niveau, celui des savoir-faire et savoir-être (« *capacités d'expression et d'organisation* ») et celui des savoirs (« *diversification des centres d'intérêt* »). L'intervenant doit veiller à apporter une aide « *qui ne se confond(e) pas avec des activités scolaires* ». L'apprentissage qui se pratique dans l'AEPS doit emprunter des formes non scolaires, le détour qu'offre la pédagogie « *ludique* » y est valorisé. L'aide aux devoirs ne relève donc pas de ce cadre<sup>11</sup>. Ce faisant, nous avons montré que la définition administrative de l'activité place les intervenants en situation de « double contrainte »<sup>12</sup>. Car il est dit également que l'AEPS est un lieu de médiation entre l'école et la famille. Or, les intervenants se trouvent devant un dilemme très inconfortable : en refusant l'aide aux devoirs, ils répondent à la définition administrative du contenu de l'activité mais se placent d'emblée en situation défavorable de dialogue et de confiance avec les familles (car celles-là ne conçoivent pas que leurs enfants repartent sans que les devoirs soient faits). En pratiquant l'aide aux devoirs, ils résolvent incontestablement leur malaise face à la demande pressante des enfants et des parents, mais ont conscience de déroger à l'esprit de la circulaire. Nous avons montré ailleurs le malentendu que représente pour les familles populaires un lieu d'« aide scolaire » où les enfants ne font pas leur « travail » et où le travail proposé s'apparente à du « jeu »<sup>13</sup>. Il y a là, apparemment, l'imposition d'un modèle éducatif (l'éducation par le jeu) familier aux classes moyennes mais étranger aux familles populaires. En analysant des AEPS<sup>14</sup>, il nous est apparu rapidement que l'injonction administrative était rarement respectée. Plutôt que d'opposer des actions conformes et d'autres non conformes, il nous a semblé opportun de réfléchir sur la relation de chaque action à l'école, en termes de lien avec un établissement scolaire concret et de rapport symbolique au monde scolaire. Dans une telle perspective, la question des devoirs se pose différemment selon les contextes. Dans tous les cas de figure, les devoirs sont définis par l'établissement scolaire comme un bien propre, marqués du sceau de l'école. Mais ce bien peut faire l'objet d'une affirmation de propriété ou d'un échange, que nous avons alors appelé « délégation ». Dans certains contextes, le partenariat avec l'école ne peut se construire que sur le strict respect des territoires, dans d'autres il se construit à l'inverse sur leur imbrication. Loin d'être traitée de la même manière, la question des devoirs à la maison donne lieu à la production d'« arrangements locaux ». L'autre dimension est la prise en compte du point de vue familial, plus présente dans nos observations lorsque l'aide aux devoirs fait partie de l'activité. En dépit de cette diversité de situations concrètes, dans lesquelles des « arrangements locaux » peuvent être construits, la philosophie du dispositif a été réaffirmée à plusieurs reprises. Partant sur la conformation des pratiques des animateurs à celle-là, notamment par le biais de la formation, les instances administratives ont cherché plutôt à standardiser la question du partage des territoires entre l'école et les structures associatives à travers le thème sensible de l'aide aux devoirs<sup>15</sup>. Nous sommes donc tentés de faire l'hypothèse que l'effort de distinction des rôles et des territoires d'action entre l'école et l'accompagnement scolaire se justifie par des arguments tenant à la reconnaissance institutionnelle du dispositif. Il semble en effet exister un décalage sensible, dans le segment « primaire » de l'institution scolaire, entre un discours officiel sur le monopole enseignant en matière d'apprentissage et des pratiques réelles de collaboration d'établissements scolaires ou d'enseignants avec des associations. Ce décalage s'incarne en partie dans l'opposition entre le discours des instances administratives (ministère, académies, IEN) et celui des acteurs de terrain (enseignants) ; mais en partie seulement, car en réalité ces derniers adhèrent en grande partie à la



doctrine dominante et, lorsqu'ils n'y adhèrent pas, tiennent souvent un double langage. L'explication majeure de la délimitation forte des actions, et du contrôle des frontières, tiendrait à la nature même, structurelle, historique, de l'école primaire, qui se conçoit comme une institution totale d'éducation – apprendre, éduquer, socialiser –, autonome, à laquelle seule appartient le travail de fabrication de l'élève<sup>16</sup>. Si donc une autre instance « publique » revendique une part dans ce travail, elle ne peut que se voir opposer un refus et être renvoyée dans le champ familial, là où l'enfant n'est pas (ou n'est plus) l'élève. En d'autres termes, l'accompagnement scolaire ne peut avoir d'autre place symbolique, dans une conception traditionnelle de l'école, que celle de substitut familial.

## **Scolariser l'accompagnement scolaire, ou le risque d'exclusion du public en rupture avec l'école**

La comparaison avec l'accompagnement scolaire au niveau du collège renforce notre hypothèse d'enjeux symboliques différentiels selon les segments de l'institution scolaire, enjeux structurant le champ de l'accompagnement scolaire. Si l'on retient comme analyseur de l'accompagnement scolaire au collège le dispositif RSE<sup>17</sup>, on constate alors que la relation à l'école est définie dans des termes sensiblement différents. Certes, comme dans les AEPS, le terme de partenariat est utilisé de manière générique, mais il autorise ou produit ici une autre configuration des rapports entre territoires d'action. La philosophie des RSE se décline sur deux registres. L'un renvoie à la politique de territorialisation de l'action sociale publique, identifiant des sites (dans lesquels il s'agit de repérer et de renforcer un « *potentiel d'aides et de ressources locales* ») et prônant des logiques de maillage des interventions (c'est le terme de « réseaux » présent dans le sigle du dispositif). L'autre renvoie à l'école, dans sa dimension « scolarité » précisément (le terme « école » est présent dans le sigle, et non pas le terme « périscolaire »). Point ici de référence à l'animation, ni dans le titre ni dans la présentation du dispositif. Le « *réseau de solidarité éducative* » vise une aide explicitement centrée sur les apprentissages scolaires et méthodologiques. Si le terme de « soutien scolaire » n'est pas prononcé, parce qu'il engendrerait une confusion avec le terme utilisé dans l'institution scolaire pour désigner des tâches définies administrativement, il s'agit bien en réalité de soutenir l'élève dans ses apprentissages scolaires, sans détour, en ciblant les contenus de ces apprentissages, particulièrement dans des disciplines clés. Cela ne signifie pas strictement une aide à la réalisation du travail scolaire, mais comme dans le « soutien scolaire » mis en œuvre au collège, le privilège accordé à l'aide méthodologique. En cohérence avec cet objectif, la relation à l'école, sous la dimension de l'établissement scolaire, est conçue, plus encore que comme un partenariat formel, comme une « *étroite collaboration* ». Celle-là veut s'établir à de multiples niveaux : identification du public, cadrage des contenus et des modalités de l'aide aux élèves, concertation sur le recrutement des intervenants, formation de ceux-là par des enseignants, sensibilisation des familles en lien avec l'établissement scolaire, évaluation des élèves et de leur progression. Il est indiqué que le partenariat réel avec l'établissement scolaire touche bien aux différents stades de l'action : « *conception, réalisation, suivi et évaluation* ». L'intégration au projet d'établissement est souhaitée comme une preuve de ce partenariat réel.

L'évaluation montre ici aussi des décalages entre la volonté politique et sa mise en œuvre. Le dispositif RSE, expérimental, n'a d'ailleurs ni l'ancienneté ni la force de contrainte (ni peut-être l'intention) suffisantes pour imposer une standardisation des actions. Les actions financées ont été en général des actions déjà entreprises, et chacune d'elles porte la marque de sa genèse propre au contexte local et à la nature de la structure support. Cette diversité est parfois qualifiée dans les évaluations de « richesse », parfois identifiée sous l'angle de l'écart à la norme<sup>18</sup>. Dans une note de synthèse<sup>19</sup>, nous soulignons la tension entre les logiques d'action, scolaire et locale, du dispositif, à un double niveau, celui du recrutement des intervenants et celui du public. La définition scolaro-centrée de l'action tend à rechercher des intervenants ayant un profil « scolaire », compétents au niveau de l'aide et au niveau d'un travail de collaboration avec l'école. À un certain point, elle entre

en contradiction avec le repérage et l'entretien de dynamiques locales, d'un réseau de solidarité éducative ancré dans le tissu social réel d'un quartier défavorisé. Sur le plan du public, la définition scolaro-centrée de l'action induit un tri du public implicite et souvent inconscient de la part de la structure, conjugué à un rejet de la part des élèves en conflit avec l'école.

Quant à la professionnalité des acteurs de l'accompagnement scolaire, on voit bien ici comment elle se définit différemment dans le dispositif AEPS et dans le dispositif RSE, avec un partenariat avec l'école affirmé dans un cas comme dans l'autre. Plus exactement, c'est parce que les formes du partenariat ne sont pas les mêmes que les territoires et les rôles des acteurs de l'accompagnement scolaire sont définis différemment. Nous rejetons ici l'explication de cette différence par la complexification des apprentissages scolaires entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement secondaire<sup>20</sup>. En quoi l'apprentissage de la lecture serait-il moins complexe que l'apprentissage de savoirs plus approfondis mais moins globaux ? Selon quelle justification l'apprentissage serait-il plus lié à une dimension affective, culturelle et sociale pour le jeune enfant qui, entrant dans l'adolescence, s'affranchirait subitement d'une relation à l'adulte, d'un besoin d'estime de soi, d'une nécessité de sens de ses apprentissages et de son parcours ? La circulaire RSE le reconnaît en évoquant l'amélioration des capacités d'apprentissage scolaire par la constitution d'« *un environnement éducatif à la fois sécurisant et stimulant* ». Mais alors que le partenariat avec l'école primaire exige le respect strict des territoires d'action, celui avec le collège semble ne plus le poser en préalable en insistant surtout sur le niveau scolaire des intervenants et sur leur coopération étroite avec les enseignants. La différenciation requise au niveau primaire fait place à une attente de conformité au niveau du collège.

Nous pourrions reprendre de la même façon que pour les AEPS l'analyse des qualités d'actions concrètes relevant du dispositif RSE ne présentant pas une telle « *conformité avec l'école* ». Répondant plutôt à la dimension de développement local du dispositif RSE, certaines actions privilégient la mobilisation de « *solidarités ordinaires* » au détriment de « *compétences professionnelles* ». Que l'on pense ici à des actions recrutant des bénévoles dans une localité et proposant un accompagnement scolaire individualisé au domicile des familles des élèves bénéficiaires, ou à des actions reposant sur le principe du « *tutorat d'aînés* », impliquant d'anciens bénéficiaires de l'action ou des élèves plus âgés dans une « *chaîne scolaire* »<sup>21</sup>, que l'on pense à des actions ressemblant à des permanences, voire à des « foyers », « lieux » implantés dans un quartier et accueillant de manière large et libre des élèves du quartier, etc., on a affaire alors à des configurations locales qui, centrées sur l'aide à la scolarité, se caractérisent surtout par des qualités symboliques. La dimension d'écoute, la rencontre avec des adultes d'un autre milieu social, l'identification à des modèles proches de réussite scolaire inscrivent l'aide scolaire dans un climat de confiance et de relative liberté.

## **Quelle identité pour l'accompagnement scolaire ?**

Tout est donc affaire d'équilibre en conclura-t-on ? Pas exactement. Ce que nous voulons souligner, c'est que l'accompagnement scolaire échoue à affirmer une identité lorsqu'il est trop dépendant (dominé ?) dans sa définition par les modalités (variables) du partenariat avec l'école. Pour acquérir une vraie personnalité, l'accompagnement scolaire devrait en définitive – mais n'est-ce pas une contradiction insurmontable ? – s'affranchir de l'école. Par affranchissement, nous entendons autonomie de la définition d'une logique d'action, qui peut s'avérer très différente selon les contextes locaux. Par autonomie, nous n'entendons pas indépendance, au sens d'un territoire qui se développerait en contradiction ou en conflit avec l'école. Ce point de vue ne conduit pas à légitimer des actions ne traitant pas du scolaire et se situant sur un seul plan éducatif, car elles risquent d'éloigner les enfants de milieux populaires des enjeux scolaires. Il ne justifie pas non plus des actions qui voudraient imiter l'école, car elles risquent d'éloigner « tout court » certains enfants de milieux populaires, en conflit avec l'école. Il convient dès lors de choisir une définition de

l'accompagnement scolaire. Pour notre part, il décrit des lieux, qui ne sont ni l'école ni la famille, où l'enfant, le préadolescent peut reconstruire, redéfinir son rapport à l'école et au savoir. Dans ces lieux, la relation entre l'intervenant et l'élève se joue sur plusieurs registres adulte-enfant (ou aîné-cadet), adulte d'un milieu social de classe moyenne-enfant de milieu populaire, grands-parents/petits-enfants, etc. Il s'agit d'une relation complexe, qui peut se jouer à plusieurs niveaux, celui de la génération, celui de l'appartenance sociale, celui de l'appartenance territoriale. Ces appartenances, loin d'être censurées comme dans l'institution scolaire (où leur censure est la garantie de l'égalité, selon la philosophie des Lumières), qualifient la relation éducative (même si elles restent implicites). En d'autres termes, les rôles ne sont pas figés à l'avance, ils peuvent évoluer en fonction de la façon dont les uns et les autres définissent la relation éducative. Celle-là est donc relativement indéterminée, tout au moins dans un premier temps, et cette indétermination – à l'opposé de la détermination des rôles enseignant-enseigné dans le cadre scolaire - offre des médiations multiples, utiles pour traiter les difficultés d'apprentissage scolaire. En accord avec E. Bautier, nous dirons que l'accompagnement scolaire constitue « *un espace de liberté, de flou dans lequel deviennent possibles des constructions d'identité, de rapports au savoir et non un carcan d'activité scolaire où l'enfant se confronte à nouveau à l'élève en difficulté* » <sup>22</sup>.

Il faut donc prendre la mesure du coût de la crédibilité à l'égard de l'école des dispositifs d'accompagnement scolaire. Ces coûts risquent d'être élevés si l'on s'aperçoit que ces actions, bien intentionnées, échouent à remédier aux causes réelles des difficultés scolaires des élèves. En l'absence d'évaluations quantitatives, le débat risque d'opposer encore longtemps les tenants d'une définition « éducatrice » et ceux d'une définition « scolaire » des actions. En réalité, il s'agit d'un débat obéissant surtout à des enjeux d'image, lesquels sont déterminants dans des logiques de partenariat. Cette opposition est peu opérante pour décrire par exemple si l'action reproduit ou non l'école, non tant dans le programme mais dans le cadre d'apprentissage. Cela signifie-t-il que l'absence d'évaluations quantifiées rend le débat inutile ? Au contraire, l'évaluation devra bien se poser des questions de fond sur la manière de recueillir et d'interpréter les données relatives à l'efficacité des actions. Une de ces questions pourrait être celle du profil des échecs scolaires visés par l'accompagnement scolaire. On pourrait ainsi soumettre à l'analyse l'hypothèse selon laquelle l'efficacité est différente selon les publics, parce que les difficultés scolaires sont elles-mêmes variables. Plus largement, la question des catégories de publics visées mérite d'être posée, en lien avec le contenu des actions. D'après les études qualitatives, on pourrait penser que certaines actions d'accompagnement scolaire (combien ?) se centrent davantage sur des publics repérés comme appartenant à une fraction des classes populaires, les familles immigrées, de manière relativement indépendante de leurs résultats scolaires. La volonté de mixage entre élèves de milieu populaire, français et immigré, est affirmée par les institutions, mais on ne sait pas vraiment comment elle est mise en œuvre concrètement. Ce que l'on appelle la dimension locale de l'accompagnement scolaire n'est-il pas dans les faits une base « communautaire » de nature socio-ethnique ? Si une telle logique existe, profite-t-elle aux enfants d'origine étrangère en leur proposant des « espaces intermédiaires » ou les dessert-elle en les mettant à part ? Voilà quelques questions, certes formulées de manière un peu provocante, mais auxquelles il sera de plus en plus difficile, dans un contexte social travaillé par la question de l'intégration, d'échapper.

---

<sup>1</sup> Cf. GOFFMAN (E.), « Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec », in *le Parler frais d'Erving Goffman*, Minituit, 1989.

<sup>2</sup> À notre connaissance, les travaux menés par BONVIN (F.) constituent la seule exception notable : BONVIN (F.), *les Cycles d'animation périscolaire*. FAS/FORS, 1983, et *le Soutien à l'enfant : les cycles d'animation périscolaire*, DPM-FAS/FORS, septembre 1990. Il est cependant surprenant que les conclusions de ces rapports (notamment celui de 1990) n'aient pas été rendues plus visibles dans le champ de l'accompagnement scolaire. Pour une réflexion sur la quantification de l'accompagnement scolaire, nous renvoyons à nos travaux avec GLASMAN (D.) et avec DUCHÈNE (F.).

<sup>3</sup> Cf. PAYET (J.-P.), DUCHÈNE (F.), *Réseaux solidarité école 1993-94. Évaluation qualitative et quantitative du dispositif dans les régions Rhône-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur*, ministère des Affaires sociales-FAS/ARIESE-université Lyon II, juin 1994. Nous renvoyons à ce rapport pour une discussion détaillée de la procédure d'évaluation.

<sup>4</sup> Voir également le compte rendu des difficultés rencontrées lors de l'enquête par BONVIN (F.), in *le Soutien à l'enfant : les cycles d'animation*



*périscolaire*, *op. cit.*, notamment p. 11 à 13.

5 Cf. pour comparaison, l'évaluation des « politiques de compensation » aux États-Unis dans les années 60-70.

6 La possibilité pour les établissements scolaires, offerte par le plan Bayrou, de faire appel pour l'accueil et l'encadrement des élèves à des personnes extérieures au personnel de l'établissement ne pourrait-elle être lue comme une forme d'occultation de l'accompagnement scolaire hors école ? On peut au moins souligner la nécessité d'une réflexion sur les différences entre un accompagnement scolaire au sein de l'école et à l'extérieur.

7 Cf. l'article de BOUBAKER (N.) dans ce même numéro.

8 Ce dispositif relève du ministère des Affaires sociales, en partenariat avec le Fonds d'action sociale et le ministère de l'Éducation nationale (cf. texte de la circulaire à la fin de ce numéro).

9 Ce qui est particulièrement visible dans la Charte de l'accompagnement scolaire : « *Il n'existe pas de statut d'accompagnateur scolaire* ». Par contre (c'est nous qui soulignons), cette tâche exige une qualification fondée sur l'expérience, et notamment une bonne connaissance de l'environnement social et culturel immédiat, un bon degré d'information sur le fonctionnement scolaire, un sens aigu de la relation avec les enfants. Suit un paragraphe sur la nécessaire formation des accompagnateurs scolaires. Or les enjeux autour de la formation accompagnent tout processus de professionnalisation.

10 Il s'agit là de la cible majoritaire de ces deux dispositifs, car l'un et l'autre « débordent » en aval : les AEPS concernent également le cycle d'observation du collège et les RSE également le lycée professionnel.

11 On trouve pourtant dans la circulaire de 1984 la référence suivante : « *Quand elle sera sollicitée, une aide à la réalisation des devoirs et à l'étude des leçons pourra être associée à ces activités* ». Cette phrase a disparu de la circulaire de 1990.

12 Cf. PAYET (J.-P.), « La double contrainte du partenariat », *Migrants-Formation*, n° 85, 1991.

13 Cf. PAYET (J.-P.), « L'action éducative entre école et familles », *les Annales de la recherche urbaine*, n° 41, mars-avril 1989.

14 Notre première étude du dispositif des AEPS a été réalisée en 1988 (PAYET (J.-P.), *Entre l'école et les familles... l'animation éducative périscolaire ? Enjeux, formes et effets d'un dispositif de soutien hors l'école*, FAS/Trajectoires, 1988). Elle a été poursuivie et actualisée en 1991, dans l'étude menée en collaboration avec D. Glasman (GLASMAN (D.), PAYET (J.-P.), *Réflexion critique sur deux figures imposées du travail social : partenariat et évaluation*, université de Saint-Étienne/FAS, 1991). Cf. également, GLASMAN (D.) et alii, *L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers*, ESF, 1992 et DANNEQUIN (C.), *L'enfant, l'école et le quartier : les actions locales d'entraide scolaire*, L'Harmattan, 1992.

15 On aurait tort de croire que la réaffirmation de la suppression des devoirs à la maison contenue dans les mesures Bayrou rend la discussion sur le partage des territoires caduque. À supposer que les devoirs disparaissent réellement (une fameuse circulaire en 1956 interdisait déjà cette pratique), la question d'une aide à la scolarité dans le milieu familial ne va pas fondamentalement changer. Dans les familles de classe moyenne, l'aide à la scolarité ne s'est jamais limitée aux devoirs donnés par l'enseignant.

16 Cf. VINCENT (G.), *L'École primaire française*, PUL, 1980.

17 Cela se justifie en effet par le fait que le dispositif RSE vise uniquement le niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, contrairement au dispositif AEPS dont la présence au niveau du collège consiste en une extension en aval et non en une redéfinition de son identité.

18 Les évaluations menées sur ce dispositif l'ont été, pour les deux régions Nord-Pas-de-Calais et Ile-de-France, en 1992-93 par O. Muro et C. Choron-Baix et en 1993-94 par Veres Consultants. F. Duchêne et moi-même avons mené l'évaluation, en 1993 et 1994, du dispositif en Rhône-Alpes et Provenances-Alpes-Côte d'Azur.

19 Cf. CHORON-BAIX (C.), PAYET (J.-P.), *Note de synthèse sur l'expérimentation RSE 1992-93*, ministère des Affaires sociales-FAS, juin 1993.

20 C'est pourtant ce qu'établit implicitement la différence du niveau de qualification requis dans le dispositif AEPS, selon que l'action s'adresse exclusivement à des élèves scolarisés au niveau élémentaire (dans ce cas, le niveau requis est le baccalauréat) ou également à des élèves scolarisés au collège (le niveau requis est alors bac. + 2).

21 Nous reprenons ici l'expression employée par C. Choron-Baix, in CHORON-BAIX (C.), PAYET (J.-P.), *Note de synthèse*, *op. cit.*

22 Cf. BAUTIER (E.), in *Journées nationales de l'accompagnement scolaire. Des AEPS à la Charte, une trajectoire en questions*, CNDP, 1994.