Dossier du Forum Permanent des Pratiques en région

Pratiques réussies, outils et recommandations pour agir

Alsace

Accompagnement à la scolarité et prévention de l'illettrisme

Dossier réalisé pour l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

Expert : Michèle THEODOR, pour le Forum des Pratiques en Alsace

Chargé de mission régional ANLCI : Christophe MARX

Référent régional pour l'ANLCI : Nathalie JEKER-WASMER

—

Juin 2007

Avant-propos

Faire connaître les pratiques qui réussissent pour faire reculer l'illettrisme

L'illettrisme touche aujourd'hui 9 % des personnes adultes de 18 à 65 ans qui ont été scolarisées en France, soit plus de trois millions de personnes qui sont confrontées à l'incapacité de lire, d'écrire un message simple de la vie quotidienne.

Pour éviter que l'illettrisme ne prenne racine dès l'enfance et proposer à celles et ceux qui y sont confrontés des solutions adaptées, partout sur le terrain, les intervenants s'efforcent de trouver des modes d'action efficaces. Leurs pratiques sont trop rarement valorisées et formalisées pour être connues et mutualisées. Pour rendre l'action plus massive et plus efficace, il est capital d'identifier les bonnes pratiques, de les analyser et de les faire connaître au plus grand nombre. C'est pour répondre à cette exigence très concrète que l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme a lancé dès 2004 un **Forum permanent des pratiques** avec le concours du Fonds social européen.

Entré depuis octobre 2006 dans sa 2ème phase de réalisation ancrée dans les régions, ce Forum a permis à plus de 2500 acteurs de la lutte contre l'illettrisme de prendre part au travail proposé en métropole et outre-mer. Cette dynamique collective, basée sur une démarche commune définie par l'ANLCI a regroupé des praticiens en ateliers régionaux pour formuler les conditions de réussite de leurs pratiques, les freins et les leviers, et permettre de les rendre transférables. Enrichis par les rencontres départementales et régionales, les travaux en régions ont fait l'objet des productions collectives animées par des experts.

Le présent dossier fait partie de cette série de productions. Rendu public à **la rencontre nationale de Lyon les 20, 21 et 22 juin 2007**, il est publié sur le site Internet de l'ANLCI (www.anlci.gouv.fr).

Le rôle de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme est de **réunir**, **pour** qu'ils puissent **mieux agir ensemble**, les pouvoirs publics nationaux et locaux, les collectivités, les partenaires sociaux, entreprises et associations. Avec le Forum permanent des pratiques, c'est la première fois qu'une démarche concrète d'une telle ampleur est organisée dans notre pays pour faire connaître les pratiques qui réussissent pour prévenir et lutter contre l'illettrisme.

Accompagnement à la scolarité et prévention de l'illettrisme

Brève présentation :

La charte nationale de l'accompagnement à la scolarité désigne par ce terme l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social.

Ce sont ces actions mises en œuvre notamment dans le cadre de contrats locaux d'accompagnement (CLAS) à la scolarité qui ont servi de référence à l'atelier régional du Forum permanent des pratiques de l'ANLCI en Alsace pour appuyer ses travaux.

Les modalités de mise en œuvre des dispositifs varient selon les contextes locaux mais dans leur grande majorité elles prennent en compte la demande d'appui au travail scolaire et traite donc des devoirs et des leçons sans pour autant s'y cantonner. On y propose aussi des activités culturelles, socio-éducatives, ludiques, qui s'émancipent de la contrainte scolaire. Il s'agit de permettre à l'enfant d'entrer dans une "autre relation"à l'adulte, une relation différente et complémentaire de celle qui se vit avec l'enseignant dans le cadre scolaire.

Les activités des dispositifs d'accompagnement à la scolarité s'inscrivent dans le champ de la prévention de l'illettrisme, en insistant sur le caractère éducatif et culturel de ces activités visant à donner aux enfants « le goût d'apprendre et la capacité à le faire », comme le préconise le cadre national de référence de l'ANLCI.

La principale tâche de l'atelier régional du forum a consisté à étudier les liens existants, supposés ou possibles entre le CLAS et la prévention de l'illettrisme, entre ces deux politiques publiques dans lesquelles s'inscrivent potentiellement les interventions des acteurs. Ce travail a également permis de mettre en évidence sept compétences centrales pour le travail des intervenants dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité.

Principales dates du forum en région :

- **Atelier de travail régional : du 25 janvier 2007 au 23 mars 2007**
- **Rencontres départementales : 12 mars 2007 à Mulhouse**
  13 mars 2007 à Strasbourg
- **Rencontre régionale : Mulhouse, le 5 avril 2007, 80 participants**

Les acteurs du Forum en région :

- **Chargé de mission régional ANLCI : Christophe MARX,** Sous-préfecture de Sélestat
- **Expert de l'atelier du Forum en région : Michèle THEODOR,** Chargé d'études INRP michele.theodor@inrp.fr
- **Référent régional pour l'ANLCI : Nathalie JEKER-WASMER,** CRI Papyrus, njw.crapt-carrli@gip-fcip-alsace.fr
- **Référent national ANLCI : Eric NEDELEC, Chargé de Mission National ANLCI,** eric.nedelec@anlci.fr

Les membres de l'atelier régional du Forum :

Mme CAFOURNEL Lydie	Responsable association, Quartier Nord
M HEDTMANN Bruno	Chef de projet, CLAP est
Mme HELLOU Keira	Coordinatrice, CRI papyrus
Mme SCHMOL Christine	Coordinatrice, CSC Wittefheim
Mme SLIMANI Marie-Claude	Coordinatrice, CSC Thann
Mme PETTITNOTTI Géraldine	Contact et Promotion

Eléments-clé du dossier :

- ✓ Le contexte p.6
- ✓ Des outils opérationnels p.22
- ✓ Des compétences requises : p.51 et des capacités indispensables : p.21
- ✓ Des questions et des pistes de progression p.14

SOMMAIRE

1 Présentation de la pratique étudiée en Alsace p 6

L'accompagnement à la scolarité et la prévention de l'illettrisme p 6
Les participants à l'atelier régional p 7
Le processus de travail de l'atelier régional p 8

2 Contexte, contraintes et freins **p 9**

L'accompagnement à la scolarité : p 9
21 un dispositif hérité d'une histoire p 9
22 un dispositif qui s'inscrit dans un contexte de société p 10
23 un dispositif pour la réussite scolaire des élèves p 10
24 un dispositif au croisement d'attentes différentes p 10
25 un dispositif difficile à évaluer p 13

3 Questions et pistes de progression **p 14**

31 la gestion de la relation éducative p 14
32 la dynamisation des apprentissages p 17
33 la conduite des partenariats p 19

4 En conclusion **p 21**

ANNEXES **p 22**

Grille de lecture des partenariats p.22
Démarche de travail de l'atelier P.23
Productions écrites des membres de l'atelier P.25
Création collective d'un jeu support pédagogique p.25
Difficulté à construire un partenariat avec l'école p.29
Accompagnement des parents dans le suivi scolaire de leur enfant p.34
A 6 ans, elle nous vient de la Martinique p.38
Créer un atelier théâtre p.41
Interventions de la journée régionale et regards des participants P.47
Bibliographie p.58
Programme de la rencontre régionale du Forum p.59

1 PRESENTATION DE LA PRATIQUE ETUDIEE EN ALSACE

L'accompagnement à la scolarité et la prévention de l'illettrisme :

Les objectifs du contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS)

Le CLAS est un dispositif de politique publique financé par des fonds issus pour partie des services de l'Etat et de la politique de la ville, pour partie des collectivités. Le cadre de l'accompagnement à la scolarité est posé dans la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité[1] (mai 2001). Il s'agit d'offrir aux élèves de condition modeste des moyens contribuant à leur réussite à l'école. Les modalités de mise en œuvre des dispositifs varient selon les contextes locaux mais dans leur grande majorité elles prennent en compte la demande d'appui au travail scolaire et traite donc des devoirs et des leçons sans pour autant s'y cantonner. On y propose aussi des activités culturelles, socio-éducatives, ludiques, qui s'émancipent de la contrainte scolaire. Il s'agit pour les acteurs des CLAS d'aider les enfants à apprendre "autrement qu'à l'école", à apprendre "autre chose que ce que l'on apprend à l'école" et de permettre à l'enfant d'entrer dans une "autre relation"à l'adulte, une relation différente et complémentaire de celle qui se vit avec l'enseignant dans le cadre scolaire.

Des corrélations à construire

L'ANLCI inscrit les activités des dispositifs d'accompagnement à la scolarité dans le champ de la prévention de l'illettrisme, en insistant sur le caractère éducatif et culturel de ces activités. C'est ainsi que l'on peut lire dans le cadre de référence :
« L'ensemble des initiatives qui contribuent à la maîtrise de la langue française et facilitent l'accès à la culture écrite, toutes celles qui donnent aux enfants le goût d'apprendre et la capacité à le faire participent de la prévention de l'illettrisme. »
Et plus loin :*« Les actions culturelles et éducatives des associations et des services publics de proximité ,dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité, permettent de renforcer les apprentissages de manière non scolaire, personnalisée et coopérative. »*
Mais ce qui pouvait paraître évident à ceux qui ont écrit ces lignes ne l'était pas pour la plupart des participants à l'atelier régional. Le CLAS n'était pas ,jusque-là pensé par ces acteurs alsaciens comme participant de la prévention de l'illettrisme bien que chaque structure appréhende depuis longtemps et sous des formes différentes la maîtrise de la lecture et de l'écriture.
La première tâche de l'atelier a donc consisté à croiser les regards et les pratiques de l'accompagnement à la scolarité avec la prévention de l'illettrisme afin de réfléchir aux liens existants, supposés ou possibles entre le CLAS et la prévention de l'illettrisme, entre ces deux politiques publiques dans lesquelles s'inscrivent potentiellement les interventions des acteurs.

[1] Voir la bibliographie

Les participants à l'atelier régional

Une association :

L'association « Quartier nord » de Colmar créée en 1981, accueille les enfants de 6 à 12 ans dans le cadre d'un centre de loisirs sans hébergement et d'un accompagnement à la scolarité des élèves de quatre écoles élémentaires. Trois salariées et une bénévole assurent cet accompagnement quatre après-midis par semaine (16h-18h15). Le temps se répartit entre une aide au travail scolaire et des activités ludiques en lien avec le programme d'activités proposé par le centre. L'accent est mis sur le développement de la curiosité de l'enfant.

Deux centres socioculturels :

Le centre socioculturel de Thann créé en 1973 est une association loi 1901. Son objectif majeur est de contribuer à sortir le quartier du repli sur lui-même dans lequel il se trouve. Un centre de loisirs sans hébergement trouve sa place dans le centre social, il organise des loisirs mais aussi l'accompagnement à la scolarité de 16h à 18h30 tous les jours. L'accent est mis sur la nécessaire complémentarité entre l'école, la famille et les services socio-éducatifs et culturels de la ville. Le CLAS accueille de façon explicite les enfants en difficulté scolaire à qui il est proposé d'"apprendre à apprendre" de façon ludique.

Le centre socioculturel de Wittelsheim propose un accompagnement scolaire qui est à la fois une aide aux devoirs, un éveil culturel, une aide méthodologique pour les élèves en difficulté scolaire ou pour ceux qui n'ont pas de point d'appui scolaire à la maison. Les collégiens peuvent fréquenter un "espace jeune" ; le travail est individualisé et les activités sont menées avec de petits groupes. L'accent est mis sur le respect du rythme de l'enfant. C'est ce rythme qui guide l'organisation du temps péri scolaire pour l'aide aux devoirs et les activités de réinvestissement proposées aux enfants.

Deux organismes de formation :

Le CLAPEST (Comité de liaison d'associations pour la promotion des immigrés en Alsace) créé en 1970 dans le Bas-Rhin a pour objectif de favoriser l'intégration de toutes les personnes en difficulté d'insertion, en particulier des immigrés et des personnes étrangères. Il agit à travers la promotion de l'interculturalité, la formation et la participation à la vie associative, l'appropriation et l'affirmation des droits civils et politiques. Le CLAPEST organise son action autour de quatre pôles d'activité : la réussite scolaire, l'insertion, la vie associative, la diversité culturelle et la lutte contre les discriminations.
Modalités d'intervention:accompagnement et conseil technique, appui méthodologique aux associations ; mise en réseau des acteurs éducatifs du Bas-Rhin ; formation pour les intervenants CLAS et péri-scolaires dans les écoles et les collèges ; création d'outils pédagogiques.

PAPYRUS est un centre départemental de ressources et de documentation pédagogique pour le Haut-Rhin. Créé en 1993, il assure également les actions départementales de formation et de mutualisation des accompagnateurs à la scolarité, des formateurs et des acteurs sociaux ainsi que le positionnement linguistique des personnes en difficulté avec la langue française (FLE, alpha ou savoirs de base), inscrites dans un parcours de formation ou d'insertion.
Modalités d'intervention : animation d'un réseau (formations ; rencontres thématiques…) ; appui pédagogique et technique aux actions accompagnement à la scolarité, alphabétisation, français langue étrangère et illettrisme ; centre ressource documentaire.

Le processus de travail de l'atelier régional

Poser et penser les corrélations entre l'accompagnement à la scolarité et la prévention de l'illettrisme a obligé les membres de l'atelier à réfléchir sur les objectifs du CLAS, à se questionner sur leur rôle d'accompagnateur et de coordonnateur de dispositif, à réinterroger les partenariats et la place des familles.
Le travail en atelier a permis de :

- clarifier la pluralité des attentes des différents acteurs et partenaires de l'accompagnement à la scolarité, attentes parfois contradictoires, à la croisée desquelles se trouvent les accompagnateurs et coordonnateurs des CLAS.
- réfléchir aux compétences nécessaires dans un contexte où l'accompagnement à la scolarité s'inscrit dans une politique publique dont on attend qu'elle produise des effets (bonne volonté et intérêt des projets ne peuvent suffire). L'atelier a donc approfondi ce qui est mis en œuvre dans les projets et activités proposés aux enfants ainsi que dans la relation éducative.
- analyser ce qui se joue dans les partenariats avec l'école et les familles, prendre de la distance avec un modèle de partenariat idéal. Réfléchir à un partenariat conçu comme un processus permanent à construire sur la base d'une confiance réciproque, toujours à consolider.

2 CONTEXTE, CONTRAINTES ET FREINS

La volonté de dépasser les constats et échanges d'expériences auxquels avait donné lieu le premier forum des pratiques, nous a conduit à travailler, conformément à la commande de l'agence, à la mise en évidence des processus sur lesquels s'appuient les pratiques d'accompagnement à la scolarité.[2] C'est la raison pour laquelle, dans ce texte, le lecteur ne trouvera pas de "bonnes pratiques" transférables en tant que telles, mais des questions et des réflexions qui tentent d'approcher aussi finement que possible la complexité des situations. Les réalités décrites en Alsace, avec un nombre réduit d'acteurs et de structures, sont dans la plupart des cas assez représentatives de ce qui peut être observé dans d'autres régions.

21 Le CLAS : un dispositif hérité d'une histoire

Les devoirs à la maison sont une pratique ancienne (1875) et massive, mais depuis vingt ans le recours aux cours particuliers et à l'accompagnement scolaire est en forte augmentation et on assiste, ces dernières années, à l'expansion spectaculaire des entreprises privées de cours particuliers.
Le collège unique créé en 1975 permet à tous les élèves d'accéder à la même école, leurs réussites et leurs échecs ne devraient plus, en principe, tenir à leurs origines sociales mais à leurs talents et mérites personnels. C'est le principe de l'égalité des chances.

Les transformations structurelles du rapport entre l'école et la société ont modifié le sens du travail des élèves hors l'école. Celui-ci est aujourd'hui vécu comme indispensable pour renforcer les chances de réussite scolaire et au-delà les chances d'accès à une situation sociale et professionnelle satisfaisante .La scolarité est un temps d'accumulation de connaissances et de compétences qui permettra de faire face à la concurrence sur le marché du travail. Cela produit des logiques de compétition qui se répercutent sur les pratiques et stratégies familiales par rapport à l'école et par rapport au travail scolaire en dehors de l'école. Celles-ci diffèrent selon les catégories sociales.

L'évolution des dispositifs d'aide au travail scolaire en dehors de l'école est parallèle à celle de l'éducation prioritaire et à celle de la politique de la ville. Le nom de ces dispositifs varie mais on peut dégager des constantes :

AIDE AUX DEVOIRS : le "coup de main" pour faire le travail scolaire hors temps scolaire.

SOUTIEN SCOLAIRE : un enseignement conduit par les enseignants pendant le temps scolaire.

ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE : un parcours dans une durée définie, pour des élèves rencontrant des difficultés, parcours axé sur le travail scolaire uniquement.

ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE : une offre faite aux élèves de condition modeste dans l'objectif de favoriser leur réussite scolaire. Pour cela le dispositif prévoit des activités plus ou moins axées sur le travail scolaire. Il propose à travers ces activités, une accoutumance aux codes de l'école, voire une intégration des attentes de l'école, qui peut aller jusqu'à un travail explicite de "socialisation" scolaire. Il est également conçu dans la durée et la régularité.

[2] pratiques dont une partie concerne la prévention de l'illettrisme.

22 Le CLAS : un dispositif qui s'inscrit dans un contexte de société

Les modes d'enseignement et d'éducation mis en œuvre par l'école n'ont pas évolué aussi vite que son public, avec la massification d'une part et l'allongement de la scolarisation d'autre part. Inégalités sociales et inégalités scolaires interagissent et se cristallisent dans certains territoires et sur les catégories sociales les plus défavorisées. Cependant de nombreux travaux de recherche ont montré que des enfants de milieux défavorisés peuvent réussir leur scolarité malgré l'existence de difficultés socioculturelles.

L'échec scolaire n'est donc pas une fatalité et il existe des moyens pour le combattre, sur le plan scolaire et éducatif. A difficultés identiques, l'activité pédagogique et éducative peut faire une différence très significative et permettre à des élèves qui, dans d'autres conditions, auraient été écartés, de réussir.

Plusieurs facteurs peuvent participer à la réussite de l'enfant. Pour l'essentiel, on sait aujourd'hui que les enfants qui réussissent bien ont généralement un environnement porteur qui pose des questions et suscite la réflexion. Il aide à la compréhension et à la réalisation des tâches scolaires, il incite à l'exploration intellectuelle et à la curiosité, il aide à anticiper des conséquences d'une action future, il permet une activité réflexive sur les apprentissages et les procédures. Les enfants qui réussissent moins bien sont souvent peu aidés scolairement par leur milieu familial, ou ont un environnement qui donne des réponses et décrète pour eux ce qu'ils doivent faire sans suffisamment les mobiliser et développer leur autonomie.

23 Le CLAS : un dispositif pour la réussite scolaire des élèves

Les objectifs et les missions du CLAS sont définis dans des textes officiels[3] (Charte de 2001, circulaires interministérielles…). Cette définition se réfère à des enjeux de société : droit à l'éducation pour tous en rapport avec les besoins de la Nation. Ces enjeux déterminent une difficile mission pour laquelle l'école a besoin de s'appuyer sur un ensemble de coopérations. L'accompagnement à la scolarité qui prend la forme d'un contrat, est conçu pour jouer ce rôle de complément et de partenaire de l'école.

Dans leur mise en œuvre les objectifs et missions du CLAS se déclinent en interaction avec les différents acteurs, mais aussi en tension[4] avec les attentes spécifiques de chacun des acteurs. Tension entre le CLAS et l'école, entre le CLAS et les familles mais aussi entre le CLAS et les différents dispositifs dédiés à l'éducation présents sur un territoire. Cette mise en oeuvre renvoie aussi aux spécificités des publics inscrits dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité.

24 Le CLAS : un dispositif au croisement d'attentes différentes

Les travaux de l'atelier ont permis de mettre en évidence et d'interroger les approches variées des différentes catégories d'acteurs qui prennent part à l'accompagnement à la scolarité. Ce chapitre expose les éléments clés qui sont ressortis de l'atelier régional. Mais en amont la question de la spécificité du public accueilli se pose ; c'est un point de cristallisation des attentes des acteurs.

[3] Voir en annexe la bibliographie.
[4] Tension : être pris entre deux pôles d'attraction contradictoires ou difficiles à articuler.

Les caractéristiques du public

Les enfants officiellement concernés par le CLAS sont « *ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire »,* les élèves *« défavorisés socialement », «les enfants récemment arrivés en France »*, ceux qui sont *« aux moments charnières du parcours scolaire ».*Cependant la réalité de certains territoires dans lesquels on observe une concentration des difficultés de tous ordres contraint le dispositif d'accompagnement à la scolarité à accueillir surtout des élèves rencontrant de grandes difficultés scolaires. C'est la raison pour laquelle, parfois, parmi les objectifs du CLAS : socialiser, aider au travail scolaire, éduquer et cultiver, un seul peut être pris en compte du fait des besoins et des capacités réelles ou supposées des enfants.

Lorsque l'accompagnement concerne des enfants rencontrant de grandes difficultés scolaires, l'avis des acteurs du CLAS est partagé sur l'impact de leur intervention. Certains pensent que si l'école n'est pas arrivée à prévenir l'échec scolaire, leur intervention d'accompagnement a peu de chances de déboucher sur une réduction des difficultés. D'autres au contraire restent convaincus que l'aide aux devoirs peut être un levier déterminant.

L'école

Bien que la loi interdise (depuis 1956) les devoirs à la maison, les élèves ont souvent hors l'école, une grande quantité de travail à effectuer qui demande d'autant plus de temps que les élèves rencontrent des difficultés scolaires. Cela met en difficulté les intervenants pris entre leur souci d'un accompagnement éducatif de l'enfant à travers des activités socioéducatives et culturelles, les attentes de l'école et des familles, voire celles de l'enfant fatigué après une journée de classe.

A contrario lorsque les enseignants ne donnent pas de travail scolaire à leurs élèves, cela crée une autre source de difficultés aux accompagnateurs. Différentes raisons peuvent présider à ce choix des enseignants : le respect de la réglementation, la volonté de ne pas surcharger la journée de l'enfant, l'appréciation sur la capacité de l'enfant à réaliser le travail scolaire à la maison, soit parce qu'il ne saura pas, soit parce qu'il ne pourra pas le faire. Il arrive que ce soit en accord avec le dispositif CLAS qu'il n'y ait ni leçons, ni devoirs. Il y a donc un équilibre à trouver autour de cette question de l'aide au travail scolaire, dans le cadre d'un dialogue entre les enseignants et les intervenants de l'accompagnement à la scolarité.

Par ailleurs les intervenants soulignent que si l'éducation nationale est signataire de la Charte d'accompagnement à la scolarité, l'implication et la participation à sa mise en œuvre sont très variables d'un établissement scolaire à l'autre.

Les parents

Les parents ont des représentations de l'école qui peuvent reposer sur des expériences difficiles, voire douloureuses. Cela peut les conduire à avoir des attitudes de retrait, de délégation, ou encore à attendre que le CLAS ne soit que le prolongement de l'école.

Les parents évoluent dans leurs attentes vis-à-vis du CLAS si leurs enfants progressent. Ce sont ces progrès qui confortent la crédibilité du dispositif et valorisent les activités éducatives.

De façon générale les parents ne comprennent pas le lien entre des activités dites ludiques devant permettre "d'apprendre autrement " et le travail scolaire. Le lien entre jouer et apprendre ne leur apparaît pas évident, les deux activités sont souvent pensées comme totalement séparées l'une de l'autre.

Les parents exercent une pression sur les intervenants afin que leurs enfants fassent leur travail scolaire. Si celui-ci n'est pas fait, les parents mécontents peuvent retirer leurs enfants du dispositif. Quelle que soit l'origine des familles, l'attente de la réussite scolaire de l'enfant est la même, la croyance en une école jouant un rôle d'ascenseur social est unanimement partagée. Une exception, peut être, pour les gens du voyage.

Les parents attendent souvent que le suivi individuel de leur enfant fasse des miracles au plan scolaire. Les familles sont inquiètes face au marché de l'emploi et à leur désir de voir leurs enfants y trouver une place, voire une situation sociale la plus élevée possible. Cette inquiétude peut être à l'origine d'une attente vis à vis du CLAS tournée vers l'amélioration rapide des résultats scolaires de l'enfant.

Aider les parents à prendre la mesure de la valeur ajoutée du CLAS mais aussi de ses limites est une préoccupation importante pour les intervenants de l'accompagnement à la scolarité.

Les collectivités et les associations

Les associations peuvent être à l'initiative d'une action ou répondre à une demande. L'action se situe sous le contrôle de la collectivité, dans le cadre d'un contrat et du programme national établi par la charte. Dans certains cas, les élus et les techniciens sont maîtres d'ouvrage et confient la réalisation à une association. Dans d'autres cas, ils sont à la fois maîtres d'ouvrage et réalisateurs directs en mobilisant des structures municipales.

Parmi les effets positifs, on observe la responsabilisation des acteurs locaux et leur capacité à prendre en compte les réalités du terrain, tandis qu'à contrario la multiplication des dispositifs ainsi que la difficulté à coordonner de multiples partenaires sont porteurs de difficultés.

Si la plupart des collectivités sont soucieuses du contenu des activités proposées aux enfants accueillis, et ce, d'autant plus qu'elles participent à leur financement, il arrive cependant que le CLAS soit réduit à un rôle de service d'accueil ou de garderie, afin que les enfants ne soient pas dans la rue. On se trouve alors confronté à une dérive du CLAS qui devient un dispositif " d'accompagnement social de l'exclusion scolaire"[5] .

Les élèves :

La plupart du temps les élèves veulent qu'on prenne tout le temps nécessaire pour faire les devoirs. C'est pour eux une priorité qui les conduit à moins s'impliquer dans les activités proposées dès lors qu'elles ne sont pas explicitement prescrites par l'enseignant. Dans ce cas, ils les acceptent avec réticence.

---

[5] Dominique GLASMAN, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école*. HCEE, 2004, PDF, 151 p.

Les intervenants

Les intervenants sont dans une tension permanente entre les attentes des enfants, celles des parents, celles des enseignants et celles de leur employeur (collectivité ou association). Ils sont également partagés entre l'appui au travail scolaire et le déroulement d'activités socioéducatives, le temps qu'ils consacrent à chacune de ces activités est d'ailleurs très différent d'un dispositif à l'autre.

Face aux leçons et devoirs, les intervenants sont confrontés à une variété de tâches à faire réaliser par les élèves alors qu'ils n'ont pas forcément connaissance des démarches pédagogiques sous-jacentes et qu'ils ne sont pas forcément outillés pour gérer cette complexité .

25 Le CLAS : un dispositif difficile à évaluer

Il est difficile de se construire un point de vue sur l'efficacité des dispositifs d'accompagnement à la scolarité [6] en terme de progression scolaire. On se trouve confronté à des situations à la fois complexes et hétérogènes dans lesquelles entre en jeu une multiplicité de facteurs difficiles à isoler. De plus on n'enregistre pas des effets semblables pour tous les enfants. Lorsqu'on constate les progrès d'un enfant qui a bénéficié d'un accompagnement scolaire, on peut difficilement savoir à qui et à quoi attribuer les progrès en question. Est-ce à l'école ? Au CLAS ? A la bonne articulation des deux ? Ce que produisent les activités culturelles est également difficile à démontrer car les éléments de contexte qui interagissent sur le comportement et les apprentissages des élèves sont difficiles à démêler.
Par ailleurs les acteurs s'accordent à déclarer que les effets les plus positifs se repèrent au niveau des comportements des enfants. Mais il semble que ces effets ne soient pas toujours réinvestis dans le cadre de la classe, en particulier par les élèves les plus perturbateurs.

[6] Dominique GLASMAN, ouvrage cité (cf. note 5)

3 QUESTIONS ET PISTES DE PROGRESSION

Ces questions et pistes de progression portent sur trois axes structurants de l'accompagnement à la scolarité :la gestion de la relation éducative, la dynamisation des processus apprentissages et la conduite de partenariats.

31 La gestion de la relation éducative

Par rapport aux enfants :

Ce que disent[7] les acteurs de l'accompagnement à la scolarité
Les acteurs éducatifs souhaitent privilégier l'enfant en prenant en compte sa parole et ses désirs tout en fixant avec lui des étapes et des échéances pour faire le point sur ce qu'il fait, ce qu'il vit. Ils déclarent travailler au développement ou à la restauration de l'estime de soi chez l'enfant.

Ils relèvent l'intérêt d'être une équipe afin de croiser les regards sur les enfants et de se relayer quand la relation entre un enfant et un adulte est bloquée, tout en soulignant qu'il peut être dangereux de ne recueillir que les paroles des adultes sur l'enfant. On oublie parfois d'entendre aussi celui-ci.

Suivant les intervenants et les moments, la relation éducative est plutôt gérée sur le mode copain/copain ou sur le mode adulte/enfant. La question de la posture de l'adulte se pose en permanence, avec l'équilibre à trouver entre la dimension affective et la relation d'autorité.
Tous les discours font référence à "l'autonomie de l'enfant" dans une acception partagée qui recouvre une capacité globale de l'enfant « à faire seul ». Cependant, rarement l'accession à l'autonomie est réfléchie comme le développement progressif de capacités permettant de « se gouverner » soi -même.

Les questions qui se posent [8]

Faut-il que l'enfant "ait envie" de suivre l'accompagnement scolaire ? Est-ce l'enfant qui décide ? Comment obtenir son adhésion ? Comment former des enfants autonomes ?

Faut-il prendre en compte la parole des partenaires sur l'enfant et comment ? Des enfants vivent des situations difficiles et douloureuses dont on pense qu'elles influent sur leurs comportements, leurs apprentissages. Dans quelle mesure a-t-on besoin, dans le cadre du CLAS, de connaître ces difficultés ? Peut-on offrir aux enfants la possibilité, dans l'espace-temps du CLAS, de mettre de côté leurs problèmes ? la possibilité d 'avoir un nouvel espace de liberté et d'exister autrement avec d'autres adultes, d'autres camarades ?

---

[7] Pour faciliter la lecture, nous avons regroupé sous ce terme à la fois des éléments de discours, des représentations sous jacentes à celui-ci et parfois nous avons mentionné des écarts entre les intentions et la réalité. Il s'agit d'une approche générale basée sur les grandes tendances qui se dégagent des travaux de l'atelier régional.

[8] Ces questions portent sur les points clés à observer, interroger, analyser pour renforcer les compétences des intervenants au regard des objectifs de réussite scolaire et d'épanouissement des élèves rencontrant des difficultés sociales ou scolaires.

Quelles sont les postures éducatives personnelles et collectives des accompagnateurs ? Quels sont les leviers du travail collectif ? Comment co-construire une vision partagée de ces questions et faire des choix collectivement ?

Pour progresser [9]

Il ne s'agit pas de tout savoir de la vie de chaque enfant, mais d'être en capacité de s'arrêter quand il y a un signe annonciateur d'un problème. L'enfant peut exprimer un certain nombre de symptômes sans forcément pouvoir ou vouloir en exprimer la cause. Une **relation de confiance et une écoute bienveillante** peuvent permettre à l'enfant de mettre des mots sur ce qui le préoccupe. Il s'agit d'accompagner sans être dans l'intrusion, sans psychologiser à outrance, en n'étant ni dans la surprotection ni dans la dramatisation…

Viser **l'autonomie** et considérer l'enfant comme sujet suppose de recueillir son point de vue sur ce qui se passe, sur les raisons pour lesquelles il vient à l'accompagnement scolaire, sur ce qui fait difficulté pour lui. En grandissant l'enfant doit progressivement se détacher de l'assimilation qu'il fait entre le savoir et le maître (j'aime les maths parce que le prof est sympa), pour établir un rapport direct aux savoirs (j'aime les maths y compris si le prof n'est pas sympa). L'autonomie s'acquiert au prix d'un détachement affectif. Y accéder passe, dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité, par un travail sur l'attitude face au travail, sur les méthodes de travail, sur la gestion du temps, sur la gestion du matériel scolaire et plus globalement sur la gestion des relations en fonction des contextes rencontrés.

L'autonomie passe aussi par la **valorisation de l'enfant**. Pour avoir confiance en lui l'élève doit trouver du sens à ce qu'il fait, et l'adulte y porter de l'intérêt. L'accompagnateur doit prendre appui sur ce que l'enfant sait faire, ce qu'il réussit et ne pas prendre en compte que ses manques. Le retour fait aux parents et à l'école sur la façon dont l'enfant se comporte au CLAS ainsi que le croisement des regards d'adultes favorisent une compréhension globale et positive de l'enfant par chacun

Différentes postures peuvent potentiellement être mises en œuvre. La manière de gérer l'accompagnement de l'enfant dépend du type de regard porté sur l'enfant : l'enfant considéré dans sa globalité(l'enfant sujet), l'enfant considéré comme un enfant à encadrer (l'occuper pour réguler et pacifier ses comportements), l'enfant vu par rapport à un modèle (combler les manques), l'enfant vu par rapport à son origine sociale (milieux défavorisés, fragilisés…) Il faut être conscient des représentations que l'on a par rapport à l'enfant et au rôle que l'on joue auprès de lui.
Il est important de se situer en tant qu'adulte dans le cadre de la mission confiée et en lien avec l'autorité inévitable de l'adulte sur l'enfant .Cette autorité n'est pas synonyme d'autoritarisme, elle n'exclut pas,bien au contraire, la proximité avec l'enfant. Mais proximité ne signifie pas fusion, mot qui rime avec confusion et renvoie à la confusion des places qui est toujours un élément de trouble dans la gestion de la relation éducative.

Ces postures gagnent à être clarifiées par un **travail collectif.** Celui-ci est rendu possible grâce à la définition d'objectifs communs, à la formalisation de démarches et d'outils, à la présence d'un coordonnateur facilitateur, à un temps institutionnel consacré à la réflexion collective et à la régulation, et bien entendu à la convivialité…Dans le travail collectif, la réflexion sur les processus de travail est aussi intéressante et enrichissante que la production finale. La conduite et l'animation du travail d'équipe relèvent de compétences à construire.

[9] Cette rubrique n'est pas exhaustive, elle reprend et prolonge les échanges de l'atelier régional

Par rapport aux parents :

Ce que disent les acteurs de l'accompagnement à la scolarité :
Des représentations sociales concernant les familles traversent tous les champs professionnels et sont souvent marquées par une vision négative : familles laxistes, démissionnaires, consommatrices…Fréquemment on assimile difficultés sociales et difficultés scolaires ce qui a des effets sur le regard que l'on porte sur les élèves et leurs parents issus de milieux sociaux défavorisés. Malgré les bonnes intentions des uns et des autres, les représentations induisent des risques de stigmatisation des familles.

Les intervenants du CLAS souhaitent que les parents aient les moyens d'accompagner la scolarité de leur enfant. Ils ont souvent du mal à les mobiliser et regrettent que les parents soient principalement centrés sur le travail scolaire et ses résultats..

Les intervenants déploient nombre d'arguments à l'intention des familles pour les convaincre de l'intérêt des activités socioéducatives et culturelles. Ils ont parfois du mal à concevoir que ce qui leur paraît évident ne soit pas partagé par les familles.

Les questions qui se posent :

Comment dialoguer avec les parents par rapport à leurs attentes ?
Comment leur rendre accessible la compréhension des normes, des codes, des enjeux et démarches de l'école ? Comment expliciter les objectifs, activités et démarches proposés dans l'accompagnement à la scolarité ?

Au nom de quoi veut-on impliquer les parents et mobiliser de leur temps ? Est-ce au nom des attentes et désirs des intervenants ? Est-ce au nom de la légitimité du CLAS ? Les déclarations de principe suffisent-elles à "mobiliser" les familles ? Quels sont les effets recherchés sur les familles ? Est-ce la conformité des comportements des familles aux attentes de l'école ? Est-ce la conformité de ces comportements à une certaine vision de la réussite scolaire et de la culture ?

Si l'accompagnement à la scolarité est aussi celui des parents, comment leur permettre d'être mieux en relation avec l'école ? Comment contribuer à ce qu'ils y soient davantage acteurs ? Comment contribuer à ce qu'ils observent les progrès de leur enfant et l'encouragent ?

Pour progresser :

Agir pour que les parents soient mieux en capacité d'accompagner eux-mêmes la scolarité de leurs enfants suppose de s'appuyer sur **leur culture et leur expérience** et de comprendre ce qui les intéresse dans l'accompagnement à la scolarité. Il est également fondamental de s'appuyer sur la place que **la loi** reconnaît aux parents dans l'éducation de leurs enfants: les parents sont les premiers éducateurs.

Le discours que l'on tient aux parents sur le CLAS doit être **clair et concret** pour ne pas laisser d'ambiguïté. De cette façon il est possible de gérer des désaccords et de crédibiliser le dispositif.L'intervenant doit pouvoir instaurer une relation de bienveillance et expliciter ce qui peut lui sembler évident, notamment le lien entre les apprentissages et la vie quotidienne (lire en cuisinant par exemple). En complétant la connaissance que les parents ont de leur enfant, en leur permettant de **prendre conscience des évolutions positives** de celui-ci, les intervenants favorisent la mobilisation des familles.

Le témoignage que les enfants portent sur leur vécu dans le dispositif contribue à crédibiliser le dispositif auprès de leurs enseignants et de leurs parents. Parfois l'intervention des enfants peut permettre de débloquer des situations lorsque parents ou enseignants vont voir ce qui se passe dans le dispositif avec une curiosité bienveillante. **"Les meilleurs ambassadeurs du CLAS sont les enfants"** dit une coordonnatrice. Cela suppose une forte adhésion des enfants rendue possible grâce à des contenus d'activités très mobilisateurs dans lesquelles l'enfant constate des progrès.

32 La dynamisation des processus d'apprentissage

Ce que disent les acteurs de l'accompagnement à la scolarité

Par rapport à l'aide au travail scolaire

Les intervenants expriment fréquemment les difficultés qu'ils ont à accéder aux informations dont ils auraient besoin pour intervenir efficacement. Les leçons et les devoirs donnés aux élèves par les enseignants le sont souvent dans une sorte d'évidence où les implicites sont rarement levés.
D'une façon générale la réflexion des intervenants sur les processus d'apprentissage et la manière dont le travail personnel et en dehors de l'école y contribue est peu présente alors que la demande d'outils est particulièrement forte.

Par rapport aux activités ludiques et socioculturelles

Les intervenants sont partagés entre des objectifs d'épanouissement de l'enfant et l'acquisition de savoirs scolaires.

Par exemple, l'idée selon laquelle l'enfant apprend en jouant est très répandue, mais pas nécessairement partagée par les parents dès l'instant où leur enfant quitte l'école maternelle. Dans certaines familles, le jeu est mal perçu et il y a une conception très séparée des activités de jeu et d'apprentissage. Les acteurs pensent devoir convaincre les familles des bénéfices du jeu.

D'une manière générale les intervenants sont satisfaits des activités ludiques et socio culturelles car ils sont très axés sur l'activité et la mobilisation de l'enfant. En revanche ils s'interrogent assez peu sur la manière dont ces activités contribuent réellement aux apprentissages scolaires, car, pour bon nombre d'intervenants le bien-être de l'enfant, pendant la séance, prime.

Les questions qui se posent

Quelles représentations les intervenants ont-ils du travail scolaire à effectuer dans le cadre du CLAS ? Qu'est ce que les intervenants savent ou ont besoin de savoir des processus d'apprentissage chez les enfants ?

Comment le CLAS intervient-il dans le rapport des enfants aux savoirs et à la culture ? De quelles manières le CLAS peut-il apporter l'aide méthodologique dont il est souvent question ? Quels sens les intervenants du CLAS donnent-ils à la formule "apprendre à apprendre "?

Les modalités d'aide permettent-elles une mobilisation cognitive ? Dans quelles conditions les supports pédagogiques utilisés (jeux, exercices, numérique…) sont-ils pertinents ?

Lorsqu'un enfant progresse dans une activité et qu'il acquiert des compétences visibles (expression, communication…) comment peut-on l'aider à les transférer dans les apprentissages scolaires ? Est-ce le rôle du CLAS ?

Pour progresser :

L'accompagnement du travail scolaire se réduit parfois à une succession de tâches et les modalités d'aide ne visent pas toujours l'accès au sens du travail par l'enfant, mais se résume à une bonne exécution du travail. Il est important que les intervenants **clarifient ce qu'ils attendent des élèves :** les élèves doivent-ils seulement effectuer le travail demandé par le maître ? Trouver le sens des tâches scolaires qu'ils ont à réaliser ? Expliciter leur démarches ? Réfléchir aux stratégies qui leur permettront de les réaliser le plus efficacement possible ? Trouver du plaisir à les exécuter ?..

Afin d'aider l'enfant à mieux saisir le sens des apprentissages et à s'impliquer activement, il est nécessaire de lui permettre de **progresser dans l'exercice de son propre pouvoir** [10] :

- au niveau psychologique : appétence culturelle et cognitive qui permet la mobilisation de l'élève, plaisir intellectuel, plaisir d'apprendre et de comprendre, sentiment d'efficacité personnelle qui soutient la volonté d'apprendre,
- au niveau cognitif et métacognitif : capacité à être dans une activité intellectuelle, apprendre à raisonner, réfléchir, mémoriser, s'entraîner ; capacité à acquérir des savoirs et des savoirs faire et à les transférer dans d'autres situations ; à développer une activité réflexive sur ses acquis , à analyser ses erreurs,…
- au niveau social : estime de soi et valorisation à travers le regard des autres, ce qui suppose que l'activité réalisée au CLAS soit reconnue positivement à l'école, à la maison ..

L'opérationalisation de ces principes, fortement portés par les associations d'éducation populaire, reste complexe et nécessite de formaliser des points de repères en matière d'ingénierie , de mettre à disposition des outils où les démarches sont bien explicitées , de proposer des formations adaptées.

Pour la maîtrise de la langue orale et écrite, qui constitue la base de la prévention de l'illettrisme , il est important de voir comment l'ensemble des activités du CLAS contribuent à construire ou reconstruire une dynamique d'apprentissage favorable au développement du langage et de la capacité à lire et à écrire : développer le plaisir de lire et d'écrire, mettre le plus possible les enfants au contact de l'écrit dans les activités qui leur sont proposées (modes d'emploi, règles du jeu, devinettes…), repérer les difficultés de l'enfant et chercher des solutions pour l'aider à les surmonter,…

Les articulations entre les **apprentissages formels** (à l'école) et les **apprentissages non formels** (réalisés dans des dispositifs périscolaires, comme l'accompagnement à la scolarité) ne se font pas spontanément .Dans l'intérêt des enfants,il est essentiel que les adultes cherchent des solutions pour que les différentes situations d'apprentissage dans lesquelles sont engagés les enfants soient plus cohérentes et plus complémentaires.

[10] voir à ce sujet les travaux de Gérard CHAUVEAU.

33 La conduite des partenariats

Ce que disent les acteurs de l'accompagnement à la scolarité :
Les intervenants sont à la fois convaincus de l'intérêt du travail partenarial pour gagner en cohérence et en efficacité. Dans le même temps ils se heurtent fréquemment à des difficultés que la seule bonne volonté ne permet pas de dépasser et qui limitent les effets de ce partenariat .Ils conçoivent le partenariat comme une relation de complémentarité dans laquelle un ou plusieurs tiers apportent quelque chose dont le CLAS ne dispose pas.

Pour les intervenants, deux partenaires essentiels sont identifiés : l'école et les familles. Les structures ou dispositifs éducatifs de proximité sont moins évoqués mais ne sont pas absents pour autant. On rencontre plusieurs types de situations : soit un isolement de chaque dispositif local qui conduit chacun à être sa propre ressource, soit un fonctionnement concerté et harmonieux de ces dispositifs, soit une situation intermédiaire où les contacts existent mais ne sont pas satisfaisants.

Des outils sont mis en place (cahiers de suivi, fiches) qui permettent la communication entre le CLAS et les enseignants. L'enfant est souvent responsable de la circulation de ces outils, c'est le vecteur de la circulation de l'information entre les partenaires adultes.

Certains acteurs du CLAS disent que, dans la plupart des cas, c'est eux qui expliquent le dispositif aux enseignants, Ils s'étonnent de cette situation alors que l'éducation Nationale a signé la Charte. En même temps, ils y voient aussi un intérêt : la présentation du CLAS par les acteurs de terrain présente le double avantage de favoriser un début de partenariat volontaire, non imposé par l'institution scolaire et de se situer au-delà des principes dans la réalité locale, car, d'un site à l'autre, les dispositifs sont d'une grande diversité.

Les questions qui se posent :

Qu'apporte le travail en partenariat? Le fait que Le CLAS soit considéré comme un complément de l'école ou un complément de l'éducation a-t-il un impact sur les relations entre partenaires ?

Dans la mesure où la bonne volonté ne suffit pas pour construire les partenariats, quelles compétences sont nécessaires ?

Comment analyser les relations partenariales ? Comment parvenir à situer chacun des partenaires potentiels par rapport à sa volonté d'agir, par rapport à ses contraintes, par rapport aux compétences qu'il peut mobiliser ? Les objectifs des différentes parties sont-ils convergents ou divergents ? Sont-ils partagés ou non ? Sont-ils communs ou différents ? La mise en œuvre est-elle concertée ou cloisonnée, harmonieuse ou conflictuelle ?

Dans quel type de travail commun se trouve-t-on avec tel ou tel partenaire ? Ces relations portent-elles sur la réflexion ou sur l'action ? Y a-t-il des temps partagés avec les partenaires ? Y a-t-il des espaces partagés avec eux ?

La charte de l'accompagnement à la scolarité est-elle bien connue et comprise des différentes parties ? Quels moyens chaque institution se donne-t-elle pour la faire connaître et la mettre en œuvre ?

Pour progresser :

La charte de l'accompagnement à la scolarité développe, dans ses principes, l'idée que les actions seront efficaces si, d'une part, elles sont en lien avec les projets d'établissements scolaires et si, d'autre part, elles permettent une implication des parents dans le suivi de la scolarité de leur enfant. La charte précise également que le CLAS doit s'intégrer dans le contrat de ville (aujourd'hui CUCS) s'il existe, et doit s'articuler avec les CEL ou PEL. [11]. Le partenariat est donc un passage obligé, l'enjeu est de passer de l'injonction à l'opérationnalisation.

La relation partenariale est à la fois faite de contradictions, de concurrences et de complémentarités, elle apparaît donc **complexe**. Elle est également souvent inégalitaire alors que,en toute logique, elle devrait être **équitable,** chacun s'engageant à apporter quelque chose. Le partenariat est **un processus** qui, à un moment donné, se trouve à un certain stade d'un développement. Ce développement n'est pas nécessairement linéaire. Il est le résultat de l'interaction de divers facteurs comme le vouloir, le pouvoir et le savoir agir des acteurs.

Il est important d'être en capacité d'analyser à quel moment du processus de construction du partenariat on se situe. Des travaux[12] ont établi **une typologie des partenariats** construite à partir des modalités de coopération : partage des objectifs et conditions de mise en œuvre. Ces modalités ne sont pas uniformes et dépendent largement du contexte et de l'histoire locale, de l'antériorité et de la nature des liens entre les partenaires. Le partenariat peut aller du simple compromis d'intérêt matériel à une collaboration à toutes les étapes d'un travail partagé[13].

Faire progresser **l'efficacité** des dispositifs d'accompagnement à la scolarité passe d'une part par un pilotage institutionnel resserré des signataires de la charte de l'accompagnement à la scolarité ; d'autre part par l'intégration dans les politiques éducatives locales de la problématique du travail personnel de l'élève et des apprentissages de l'enfant hors l'école. Il est nécessaire de construire et de renforcer la complémentarité de l'école et des dispositifs d'accompagnement à la scolarité et d'articuler le CLAS et les autres dispositifs éducatifs locaux.

[11] CUCS : contrat urbain de cohésion sociale, CEL : contrat éducatif local ,PEL : projet éducatif local
[12] Lise Demailly, J. Verdière, VEI n°117, juin 1999, "Limites de la coopération dans les partenariats en ZEP"
[13] cf Annexe n°1

4 EN CONCLUSION

Ce travail avec l'atelier régional met en évidence sept compétences centrales pour le travail des intervenants dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité.

Trois compétences portent sur le développement des leviers structurants que nous venons de présenter :

- la gestion de la relation éducative
- la dynamisation des apprentissages
- la conduite des partenariats

Quatre autres constituent des compétences relationnelles et méthodologiques, transversales à toutes les activités des intervenants pour leur permettre d'exercer plus efficacement leurs fonctions d'accompagnateur et de médiateur :

- la capacité à gérer des relations constructives et facilitatrices avec les enfants et les parents
- la capacité à exprimer ses représentations et à les confronter avec les autres
- la capacité à analyser et gérer des tensions
- la capacité à s'inscrire dans un travail collectif

Le forum national sera l'occasion tout au long des échanges formels et informels de revisiter ce travail et de le prolonger.

A suivre...

ANNEXE N°1

Grille de lecture des partenariats

Des travaux[14] ont établi une typologie des partenariats construite à partir des modalités de coopération : partage des objectifs et conditions de mise en œuvre. Ces modalités ne sont pas uniformes et dépendent largement du contexte et de l'histoire locale, de l'antériorité et de la nature des liens entre les partenaires. Le partenariat peut aller du simple compromis d'intérêt matériel à une collaboration à toutes les étapes d'un travail partagé.

A **Un compromis d'intérêts matériels sans objectifs communs réels, voire avec indifférence aux objectifs de chacun des partenaires**. Ex : l'école prête ses locaux au CLAS.

B **Une convergence d'objectifs très faible et une mise en œuvre conflictuelle, les partenaires sont guidés par des objectifs et des valeurs proches mais ne s'accordent pas sur les pratiques**. Ex : CLAS et enseignants sont d'accord pour aider les enfants à réussir mais en désaccord sur les objectifs, missions et activités du CLAS.

C **Une convergence des objectifs mais un cloisonnement dans la mise en œuvre.** Ex : CLAS et enseignants agissent sans concertation, en bonne intelligence, convaincus que les uns comme les autres travaillent pour la réussite des enfants.

D **Une convergence d'objectifs, des échanges réguliers d'information mais pas de mise en œuvre conjointe.** Ex : CLAS et enseignants se concertent sur les objectifs poursuivis, s'informent de leurs projets, de leurs modalités de travail, mais n'agissent pas de façon concertée auprès des enfants et des familles.

E **Une élaboration commune des objectifs, de la mise en œuvre et de l'évaluation : une coopération complète**.

[14] Lise Demailly, J. Verdière; VEI n°117, juin 1999, "Limites de la coopération dans les partenariats en ZEP"

Démarche de travail de l'atelier régional :

Comment avons-nous travaillé pour mettre en évidence les processus en œuvre dans l'activité d'accompagnement à la scolarité ?

L'ANLCI a passé la commande suivante : « L'atelier de travail régional doit mettre en évidence les processus de développement de la pratique afin de permettre la production de supports pédagogiques et méthodologiques ainsi que des préconisations». Pour ce faire j'ai proposé aux membres de l'atelier **les partis pris** suivants :
-**Interroger nos évidences**, nos habitudes, nos représentations…
-**Analyser la complexité** des notions et des situations….
-**Prendre de la distance** par rapport à nous-même, nous décentrer afin de prendre en compte le point de vue de l'autre…
Deux règles ont été posées pour permettre le travail collectif :

-la suspension des jugements de valeur : on n'évalue pas les activités des uns et des autres, on essaie de comprendre,
-la règle de confidentialité c'est à dire le respect de la parole et de l'implication d'autrui.

Nous avons donc travaillé sur les pratiques professionnelles des membres de l'atelier que nous avons analysées pour tenter de comprendre ce qui les fonde. Nos expériences à tous sont jalonnées de réussites mais aussi de difficultés auxquelles il nous faut quotidiennement faire face. Parfois nous nous trompons…mais nous savons aussi que l'erreur peut être source d'apprentissages et de progrès à condition d'être mise en réflexion.

La sociologie du travail a mis en évidence les différences entre le travail prescrit (celui qui est prévu, celui que l'on doit faire) et le travail réel (celui que l'on fait) . L'imbrication de ces deux composantes brouille pour partie la compréhension des situations et des pratiques professionnelles. La sociologie du travail nous dit également que la complexité de l'activité de travail échappe en partie à la conscience de celui qui en est l'auteur. Elle a démontré que les pratiques professionnelles sont à la fois une réalité sociale (ex : "j'accompagne à la scolarité des enfants de 6 ans au centre socioculturel de Mulhouse…") et une réalité psychique (ex : "j'aime ce travail avec les enfants, les relations avec l'école m'inquiètent et je déplore de ne pas voir les parents").

C'est en prenant conscience de ces filtres et à travers eux que nous avons tenté d'approcher les réalités professionnelles des uns et des autres.

Phase d'élaboration individuelle :
Afin que soit rendu accessible le travail réel de chaque membre de l'atelier j'ai proposé que chacun revienne sur un instant vécu en situation, qu'il l'écrive librement, sans exclure ce qu'il avait ressenti. Trois temps d'écriture ont eu lieu[15]en janvier et février. C'était l'inverse de l'écriture d'un discours convenu, conforme aux prescriptions, celui que l'on trouve souvent dans les projets ou les bilans d'activité.
A la différence de l'oral, l'écriture est plus réfléchie. Elle permet de réorganiser les choses, de définir leur sens, d'expliciter de façon plus rigoureuse, de mettre à jour pour soi les contradictions, les illogismes….sur lesquels on glisse plus facilement dans la parole. En écrivant sur ses pratiques on développe son sens critique, on restructure sa façon de voir son travail, de se voir au travail. L'écriture permet de prendre de la distance par rapport à l'action, elle permet le passage de la description à la conceptualisation.

[15] Le premier et le dernier texte de chaque participant à l'atelier figurent dans l'annexe n°3.

Phase d'explicitation collective :
Cela a été la seconde phase de notre travail : l'explicitation collective des écrits. Le groupe, en effet, a été l'autre condition de production d'un écrit sur le travail réel. Lire son texte au groupe n'était pas facile. C'était oser se dévoiler et cela supposait d'être dans un rapport bienveillant et de confiance avec les membres de l'atelier qui ne se jugeaient pas, ne se situaient pas dans l'évaluation. Le groupe génère un système d'écho entre les multiples points de vue sur la situation décrite, il permet ainsi un effet d'élucidation du travail. Comprendre le travail des autres permet de comprendre son travail. Les membres du groupe aidaient celui qui lisait son texte à expliciter ce qui pour lui allait de soi mais n'était pas nommé, ce qui était implicite. Nommer, clarifier, approfondir a permis à chacun de mettre à jour les systèmes de valeurs, les références sur lesquels il fonde son action.

Phase d'échanges et d'élargissement :
Nous avons, lors des deux journées départementales au mois de mars, soumis nos questionnements, nos réflexions et les textes récits d'expérience à d'autres praticiens de l'accompagnement à la scolarité. A l'issue de ces temps de travail des synthèses ont été rédigées selon trois axes :
1 –Accompagnement à la scolarité et professionnalisation des acteurs.
2 – Les partenariats : l'accompagnement à la scolarité : entre, avec ou contre l'école, les parents, les autres dispositifs…
3 –Des modes de travail et de relation qui participent de la prévention de l'illettrisme.

Phase de restitution :
La journée régionale du 5 avril a été l'occasion d'une restitution globale des travaux auprès d'un public composé de praticiens de l'accompagnement à la scolarité, de la prévention de l'illettrisme mais aussi de partenaires institutionnels ou associatifs.

ANNEXE N°3

Productions écrites des membres de l'atelier régional :

Les cinq contributions qui suivent comportent chacune un premier texte court (situation de départ) écrit en janvier lors des deux premiers jours d'atelier. La consigne était de décrire en quelques lignes un moment fort vécu dans l'accompagnement à la scolarité. Suivent les questions du groupe à l'auteur du texte, puis le texte dans son écriture finale, tel qu'il a été pour partie communiqué lors des journées départementales et régionales.

Texte de C. et B. : Création collective d'un jeu support pédagogique p.25
Texte de C : Difficulté à construire un partenariat avec l'école p.29
Texte de K : Accompagnement des parents dans le suivi scolaire de leur enfant p.34
Texte de L : A 6 ans , elle nous vient de la Martinique p.38
Texte de M-C : Créer un atelier théâtre p.41

Texte de C. et B. : Création collective d'un jeu outil pédagogique

1 - Situation de départ :
Création et diffusion d'un outil pédagogique.
Le CLAPEST en 2007 a réuni une vingtaine de ses partenaires et membres (CSC, organismes de formation, associations, éducation nationale, mouvements de jeunesse…) pour réfléchir et construire un jeu à destination des adolescents.
Le « JEUM DEFI » est un jeu de plateau qui a pour objectifs :
-de se connaître les uns les autres
-de découvrir les différences et ressemblances qui nous lient.
Tout en s'amusant on fait appel à l'expression orale et écrite, à l'attention, à la mémorisation.
Lors de la diffusion de l'outil, nous avons pu nous rendre compte de la pertinence de ce jeu.
Le CLAPEST a joué son rôle de comité de liaison :
-en réunissant des partenaires autour d'un projet commun
-par la diffusion d'un outil pédagogique auprès de professionnels notamment lors de co animation.
-les personnes de terrain ont donné de leur temps et ont partagé leurs compétences autour d'un projet commun, qui, du coup est en adéquation avec les besoins du terrain.
-au niveau de la pédagogie plusieurs objectifs étaient visés :
-traiter la notion d'identité et d'altérité
-avoir un outil pour un public jeune et pour le CLAS.

2 - Les retours du groupe sur le texte :
-On aimerait connaître ce jeu
-Quelle est la diffusion actuelle du jeu ?
-Quels sont les effets produits par ce jeu ?
-Quel retour en font les jeunes qui l'ont utilisé ?
-Comment introduit-on ce jeu dans un groupe, une activité ?
-Beaucoup de description
-Besoin de plus d'analyse
-Quels sont les processus à mettre à jour : ceux de l'élaboration collective ? ceux que le jeu met en œuvre quand on joue, ce qui le différencie d'un outil pédagogique par exemple ? quels sont les effets produits par le jeu ?
-Qu'est ce qui est transférable dans cette expérience ?

3 - Texte final de C. et B. :

Un moment fort…
Il s'agit de la création d'un outil pédagogique : le « Jeum défi ».

Le Clapest a dans ses missions de créer et diffuser des mallettes pédagogiques. En 2003, j'ai initié un groupe de travail composé d'une vingtaine de partenaires issus de CSC, mouvements de jeunesse, associations, il s'agissait d'animateurs, étudiants, formateurs, pour réfléchir à un jeu à destination d'un public adolescent et jeune.

Ces personnes ont travaillé en commun sur la création d'un jeu de plateau, le « Jeum Défi ». Ce jeu permet de travailler sur la connaissance de l'Autre, de travailler les questions d'identité, des différences et ressemblances avec l'Autre. Ce jeu permet aussi de travailler l'expression écrite et orale par le biais de la pédagogie du détour.
Il permet de connaître l'autre tout en s'amusant, et en faisant appel à la mémorisation et à l'attention.

Il s'agit d'un moment fort pour ma collègue C. car elle a participé à la création de cet outil, en tant que partenaire d'une autre structure ; et aujourd'hui, en tant que salariée du Clapest, elle est amenée à se servir de cet outil lors de co-animation avec différentes structures. Ce qui lui permet d'avoir une vision globale de cet outil, de sa conception à son utilisation. Les retours faits par les jeunes et les différents animateurs sont très bons et ils apprécient la pertinence de cet outil.

Lors de ce projet, le Clapest a été dans son rôle de comité de liaison par le travail de mise en réseau de partenaires autour d'un projet commun, et par la diffusion d'outils pédagogiques auprès des professionnels.
Les partenaires ont donné de leurs temps et de leurs compétences pour un projet répondant aux attentes de terrain et étant en adéquation avec le public.

Au niveau du projet, plusieurs objectifs étaient visés :
- Traiter la notion d'identité, d'altérité
- Avoir un outil pour un public jeune
- Avoir un outil pouvant servir lors du CLAS notamment pour les collégiens

Diffusion de l'outil ?
L'outil figure dans le catalogue « mallettes pédagogiques » du Clapest. Il est utilisé lors des formations CLAS, et loué aux structures travaillant avec un public adolescent et jeune.

Le retour des jeunes sur l'outil ?
Les jeunes ont apprécié le jeu pour son côté ludique, il permet de connaître les goûts de chacun tout en s'amusant. Le jeu associe l'écoute de chaque joueur ainsi qu'un esprit de compétition pour remplir le défi final qui permet de gagner le jeu. Cela met du « piment » dans le jeu et stimule les joueurs.

Le retour des animateurs sur l'outil ?
Les animateurs sont satisfaits d'avoir un outil adapté pour un public d'ados. Les animateurs que nous rencontrons en formation professionnelle ont également souligné l'intérêt de ce jeu et son côté attrayant, eux-mêmes ont pris du plaisir à y jouer.

Quels constats de départ ?
Le Clapest possède un outil pédagogique intitulé « J'y vais, j'y vais pas ». J'ai souhaité enrichir cet outil avec des jeux et animations diverses afin de l'adapter à un public d'adolescents. J'ai donc mis en place un groupe d'animateurs prêts a s'investir sur de la création de jeux, et ce travail a abouti à la création de deux jeux dont le Jeum défi.

Quelle différence entre outil pédagogique et jeu ?
Pour le Clapest, un jeu est une autre manière d'étendre ses connaissances, d'apprendre. Le ludique lié à l'apprentissage, à la reconnaissance de l'autre et au partage avec lui permet de développer les connaissances et compétences du jeune. Le jeu peut être considéré comme une aide pédagogique non négligeable voire indispensable.

Qu'est ce que le collectif nous amène ?
Le collectif nous a permis de récolter les besoins émanant du terrain, de bénéficier des compétences de chacun dans le domaine de l'animation, et dans leurs connaissances du public ciblé. Les partenaires ont partagé l'envie d'avoir à leur disposition un outil utilisable lors d'animations, de week-end de jeunes.

Le Jeum défi s'appelle ainsi car son nom veut souligner qu'il faut remplir des défis afin de se connaître.

Ce jeu marche car
- il répond à un besoin non satisfait des animateurs d'avoir un outil pour leur public
- il est le fruit de la mise en commun de compétences
- il est ludique et amusant pour les jeunes

Dans le cadre de la prévention de l'illettrisme, ce jeu est un outil favorisant l'écoute, l'expression orale et écrite. Faisant appel à leurs connaissances, les joueurs utilisent la parole, l'écrit, sans avoir l'impression de faire un exercice de français. De plus, ils utilisent la mémorisation et l'attention, deux capacité qu'il est nécessaire de développer pour favoriser d'autres apprentissages.

Comment transférer ?
Il s'agit de la démarche qui est transférable, pas l'outil en tant que tel :
- la mise en réseau de différents acteurs de terrain,
- l'impulsion donnée par le coordinateur de ce groupe et sa démarche de travail

Comment s'est monté le projet au départ ?
Quand je suis arrivé au Clapest, on m'a demandé de m'occuper des outils pédagogiques. Dans le cadre de cette mission, je me suis renseigné sur les outils existants dans la structure. Ces outils sont basés sur la pédagogie du détour. Cette dernière a été utilisée, notamment dans les années 1980, par les orthophonistes pour aider les enfants qui avaient des problèmes de langage ou d'expression. Ils apprenaient autrement, par le jeu ou le dessin. Par la suite, plusieurs personnes ont repris cette méthode et ont créé des outils.
C'est ainsi qu'au Clapest, nous possédons 6 mallettes pour aider les enfants dans différents domaines tel que les sons, les mathématiques, la lecture,…

En 2002, deux employées du secteur périscolaire ont acheté à l'école de la paix à Grenoble une mallette intitulé « j'y vais, j'y vais pas ». Cette dernière est séparée en différentes parties abordant les différences, l'identité, la discrimination… Ce sont des minis expositions à présenter aux enfants avec quelques animations autour, tout en réfléchissant avec eux sur les thématiques par la suite.
Je me suis donc interrogé sur les animations à mettre en place autour de cette mallette de départ. De plus, avec une collègue nous avions du mal à mettre en valeur cet outil qui demandait beaucoup d'investissement. Si une structure désirait nous l'emprunter, il fallait prendre du temps pour lui présenter cet outil (ce qui est le cas pour tout outil) mais il fallait la suivre sur l'animation et lui présenter d'autres animations supplémentaires.
Nous nous sommes donc interrogés sur l'intérêt de garder la mallette. J'ai pensé mobiliser un groupe de travail pour créer des outils sur la base de la mallette ou proposer de nouvelles idées.

Comment s'est créé le groupe ?
L'idée de départ, pour mobiliser le groupe, était de partir de leurs idées et de leur avis. Il ne fallait pas leur dire ce que je pensais mais les solliciter comme une aide.
Il me fallait donc créer un groupe afin d'avoir, dans un premier temps, un retour sur la mallette « j'y vais, j'y vais pas ». Pour cela, j'ai décidé de mobiliser des personnes d'horizons différents. Si des personnes appartiennent à un même milieu professionnel, il n'y aura pas d'apport supplémentaire, alors qu'une personne extérieure pourra avoir un regard critique voir complémenté par son expérience.
J'ai donc appelé des personnes appartenant au réseau du Clapest dans un premier temps, avec qui nous avions l'habitude de travailler. Puis j'ai appelé des personnes appartenant à mon réseau personnel. Ces personnes pouvaient selon moi apporter beaucoup au projet.
J'ai exposé à chacun le projet et les attentes du Clapest :

- Un retour sur un outil existant.
- Un travail en groupe entre structures ou personnes individuelles.
- Une construction d'outils.
- Un travail sur des notions et des attentes du public (le travail en groupe, le jeu pour les ados, l'interculturel).

J'ai donc, avec ma collègue mis en place une soirée, où j'ai invité les différentes personnes. Durant cette soirée, nous avons animé la mallette telle qu'elle devrait l'être avec des jeunes. Après cette animation, nous avons demandé aux groupe un retour sur leur ressenti.
Il en est ressorti un manque d'outils et d'animation dans la mallette. Nous avons donc décidé de nous retrouver pour travailler ensemble.

L'idée de départ était de travailler progressivement sur chacune des 8 parties. J'ai décidé de séparer le groupe en deux, avec dans chaque groupe deux personnes responsables. Chacun des groupes choisissant une des mallettes, qui possède un thème. Ils parlent de ce thème, et essayent de voir comment aborder cette notion. Le but est aussi de savoir quelles sont les attentes du public sur chaque sujet.

Progressivement, nous organisons des réunions mensuelles voir bimensuelles, je suis chargé des comptes rendu, des invitations et des retours auprès de ma direction.
Le groupe fait des recherches puis nous abordons les outils, nous nous basons sur différents jeux connus. Le groupe s'est stabilisé, nous tournons à 8 personnes qui peuvent se libérer plus ou moins régulièrement.
Par la suite, nous passons à la création du jeu. Après avoir parlé du fond c'est la forme : il y a le plateau de jeu, les cartes questions, les questions, les pions. Tout cela nous prend 1an ½. Puis nous construisons une boîte de jeu. Il est important de signaler que sur ces projets, chaque partenaire est signalé sur le dossier, ainsi que sur la boîte de jeu et les partenaires peuvent emprunter gratuitement le jeu.

Nous avons construit sur ce projet deux jeux. L'autre groupe n'a pas continué et par faute de financement nous n'avons pu continuer à créer des outils autour de chaque thème.

Comment a-t-on vérifié l'impact sur le terrain ?
Suite à la création du jeu, nous avons réuni le groupe de pilotage et nous avons testé le jeu plusieurs fois, entre nous, pour pouvoir faire des réajustements notamment concernant les défis.
Par la suite, certaines personnes du groupe l'ont testé dans leurs structures auprès d'un public jeune pour voir l'impact qu'il pourrait avoir. Le retour a été positif.
Je l'ai moi-même utilisé durant des formations d'animateurs. Ils trouvent l'outil intéressant surtout concernant l'aspect rencontre et découverte de l'autre.
Ma collègue l'a testé auprès d'une structure en novembre dernier sur un projet concernant la discrimination. Il était important pour ces enfants de se rencontrer et

d'apprendre à mieux connaître l'autre. C'était un public de 9-12ans. Les jeunes ont apprécié le jeu et voulaient recommencer, il a permis de débattre sur le thème de la découverte de l'autre et chacun a pu découvrir l'autre.
Chaque personne apporte un élément à un projet et permet d'avancer.

Texte de C : Difficulté à construire un partenariat avec l'école

1- Situation de départ :
Le temps fort que je souhaite évoquer dans l'accompagnement à la scolarité est un temps plutôt négatif. Il s'agit d'une réunion de travail programmée en novembre 2005 avec les enseignants et au cours de laquelle nous devions préparer ensemble la mise en place du CLAS : liste des enfants, difficultés cernées, attentes des enseignants et attentes de notre équipe. Or, catastrophe pour notre moral : les enseignants arrivent au compte–gouttes (réunion occultée), et pour la majorité d'entre eux sans préparation préalable. Le choix des enfants s'est donc effectué sur place, dans le brouhaha et sans se donner le temps d'approfondir les besoins et attentes réciproques. Cela nous a conduit l'année suivante à revoir de façon totalement différente la mise en place du dispositif CLAS mais sans pour autant , heureusement , altérer notre motivation.

2 - Les retours du groupe sur le texte :
-Quelle est la place de C. dans cette expérience ?
-Quelle information avait été diffusée avant la réunion ?
-Quel était le lien entre le CLAS et l'école avant la réunion ?
-Quelles conséquences a eu cette échec ?
-Qu'est ce qui a été mis en place pour "réparer" ?
-Cette réunion "ratée" a-t-elle eu des effets sur les enfants qui fréquentent l'accompagnement à la scolarité ?
-Y a-t-il eu des modifications dans le choix des enfants inscrits à l'accompagnement en cours d'année ?
-Cette expérience interroge la relation du dispositif à l'école.

3 - Texte final de C. :
Un moment fort dans ma pratique de l'accompagnement à la scolarité…..... De la difficulté de construire un partenariat …

Le Centre socio-culturel de Wittelsheim est une association créée en 1973 et implantée au centre de la commune depuis quelques années. Nous gérons un multi accueil de 23 places, un accueil parents enfants, un secteur périscolaire maternel, un secteur enfants, un secteur jeunes, et de nombreuses activités adultes (gym, atelier mémoire, créations manuelles, repas des anciens, belote, échecs).
Financé principalement par la Mairie de Wittelsheim, la Caisse d'Allocations Familiales, le FASILD et Jeunesse et sport, le centre soumet à approbation à la Caisse d'allocations familiales, tous les 3 ans, un contrat de projet reprenant ses grandes orientations et ses valeurs.

Les missions contractuelles du centre socioculturel sont :
- d'être un équipement de quartier à vocation sociale globale
- d'être un équipement à vocation familiale et plurigénérationnelle
- d'être un lieu d'animation de la vie sociale
- d'être un lieu d'interventions sociales concertées et novatrices

Les valeurs du centre socio-culturel sont les suivantes :
- tout être humain peut se développer et même se transformer au cours de sa vie s'il en a le désir et les possibilités,
- tout être humain, sans distinction d'âge, d'origine, de convictions, de culture, de situation sociale, a droit à notre respect et à nos égards,
- le milieu de vie joue un rôle capital dans le développement de l'individu et notre action est menée en contact étroit et permanent avec la réalité.

D'abord essentiellement basé dans plusieurs locaux dispersés au cœur d'un quartier sensible, classé depuis plusieurs années en zone d'éducation prioritaire, (ZEP) il occupe à présent 3 salles de classes mises à disposition par une école primaire, elle aussi intégrée au dispositif ZEP, avec une entrée séparée mais une porte de communication interne. L'équipe de salariés, essentiellement permanents en CDI, s'est étoffée au fil des ans et professionnalisée.

Notre secteur enfants organise des centres de loisirs durant les mercredis et les vacances scolaires. A la demande des parents, et sous l'impulsion d'une politique de la ville ayant pour objectif de faire face à l'échec scolaire et aux difficultés rencontrées par les publics d'origine immigrée ou socialement défavorisés, nous avions mis en place une aide aux devoirs depuis plusieurs années.

Depuis 3 ans, nous participons également au contrat éducatif local qui permet de faire découvrir aux enfants diverses activités sportives, culturelles ou simplement ludiques, avec une participation financière symbolique.

Au démarrage de ce dispositif, par concertation avec l'équipe enseignante, nous avions, dans un premier temps, supprimé l'aide aux devoirs en favorisant les activités du contrat éducatif local.

Parallèlement, dans le souci de répondre aux objectifs ciblés par la politique de la ville, nous avons adhéré au dispositif CLAS, ciblant en priorité des enfants en grande difficulté scolaire, en accord avec leur enseignant et la famille.

En qualité de coordinatrice du centre socio-culturel et également de référent famille, je me suis particulièrement investie dans ce dispositif, dans sa mise en place, son fonctionnement et son évaluation.
En effet, ce contrat local d'accompagnement à la scolarité me paraît en totale cohérence avec les valeurs essentielles portées par le centre :

1. favoriser l'accès de chacun à nos activités, quel que soit son âge, son origine, ses ressources
2. mettre à disposition des espaces d'expression avec une volonté forte de travailler sur les problématiques de la jeunesse en collaboration avec un maximum de partenaires (enseignants, associations, parents, élus, etc…)

Le temps fort que je souhaite évoquer dans ce contexte est un temps, au départ, plutôt négatif. En effet, en accord avec le directeur de l'école élémentaire, dès la fin de l'année scolaire précédente, en juin 2005, nous avions convenu pour la rentrée de septembre, de nous cantonner aux activités d'éveil et de ne pas proposer d'aide aux devoirs.
Par contre, nous devions nous retrouver, après les vacances de la Toussaint, avec l'équipe pédagogique, pour établir ensemble la liste des enfants ciblés par elle comme prioritaires dans un accompagnement spécifique après la classe.

Les relations avec le directeur sont très cordiales depuis plusieurs années mais il est souvent débordé et les réunions précédentes auxquelles nous avions déjà été conviées étaient souvent décousues : appels téléphoniques, visites de parents, etc.. Un temps pour se poser dans le calme semble très difficile à mettre en place.

Dès septembre, nous avions donc pris date et avant les vacances de la Toussaint nous avions rappelé au directeur l'importance de cette réunion et notre motivation à travailler utilement et en partenariat avec son équipe.

L'enjeu pour nous était d'autant plus important que nous avions résisté à la pression des parents et que nous leur avions expliqué la mise en place du contrat local d'accompagnement à la scolarité. Ce dispositif, mis en place en novembre, se substituerait à l'aide aux devoirs classique et serait réservé à des enfants nécessitant un réel accompagnement, ces derniers étant ciblés par les enseignants, et leurs parents étroitement associés à la démarche.

Lors de cette réunion organisée à l'école, nous devions donc prendre connaissance d'une liste d'enfants, débattre de leur problématique et réfléchir, ensemble, à la démarche d'aide préconisée. Il avait déjà été clairement énoncé que nous ne ferions pas de soutien scolaire, ni même d'aide aux devoirs classique. Le temps de devoirs devait être limité à une demi-heure maximum, le reste du temps permettant par des jeux, des moments ludiques et conviviaux « d' apprendre autrement », de provoquer des déclics ou une ouverture différente sur certains apprentissages.

Le travail en amont avec l'équipe d'animateurs est conséquent. En périscolaire le soir, dans un même lieu, nous accueillons les enfants inscrits en CEL et au CLAS. Nous sommes 5 permanents assistés occasionnellement de vacataires et parfois de bénévoles. Deux personnes sont spécifiquement chargées du CLAS mais parfois relayées par les autres. Nous prenons les enfants en charge à 16h15 à la sortie de l'école et nous les regroupons dans nos locaux. Après un petit temps de décompression dans la cour, un goûter commun est partagé. Ensuite les enfants sont répartis dans les diverses activités et à l'accompagnement scolaire.
La majorité d'entre nous participe chaque année aux formations spécifiques mises en place par Papyrus : « le b a - ba de l'accompagnement à la scolarité ». Il s'agit durant trois journées de connaître le cadre du dispositif, ses objectifs et ses enjeux. Il appartient ensuite à chacun de nous de transposer ces riches acquis dans la réalité quotidienne (contraintes de temps, charge de devoirs trop lourde, etc..)

Intimement convaincue de la démarche, passionnée par mon travail, j'ai à cœur de mobiliser mes collègues, de les inciter à réfléchir à notre pratique ; pour bien identifier la vraie nature de notre travail. Ne pas se substituer à l'enseignant, ne pas vouloir obtenir à tout prix du « résultat » (notamment en lecture pour les plus petits) avec la simple répétition de ce qui a été vu en classe.
A cet effet, avec les responsables de chaque secteur, nous nous retrouvons mensuellement, en réunion de pilotage avec le directeur de notre structure pour évoquer notre travail en transversalité. Nous préparons à cette occasion les réunions de coordination mensuelles où nous nous réunissons avec l'ensemble des collègues animateurs.

Et me voici donc en salle de réunion de l'école élémentaire, accompagnée de ma collègue Christelle, responsable du secteur enfants. Très vite notre enthousiasme est refroidi : les enseignants arrivent au compte-gouttes, la plupart avaient oublié la réunion, personne n'avait préparé la liste des enfants. Après un tour de table, nous ressentons encore une certaine méfiance, voire même de l'incompréhension de la part de quelques enseignants qui doutent du bien fondé de notre action. Les responsables du réseau d'aide spécialisé sont même alarmistes en insistant sur les dégâts que nous pourrions commettre à nous y prendre mal avec les enfants. On nous répète surtout que l'essentiel est de jouer avec les enfants (un rappel de notre mission première d'animateur ?)

Nous réaffirmons notre volonté de mettre en place un vrai partenariat et de nous appuyer sur les demandes et les pistes que nous fourniront les enseignants.

Il est intéressant à ce stade de se demander quelle perception nous avons, les uns les autres, autour de cette table du dispositif CLAS.

De notre position d'animateur, nous le percevons comme un réel outil pour faire progresser les enfants, pour contribuer à leur épanouissement en classe, leur offrir un espace de liberté où se construire et accéder à des clés pour faciliter les apprentissages.
Il est cependant essentiel que les enseignants nous aident dans la mise en évidence des problématiques soulevées, des difficultés réelles rencontrées par l'enfant. De même, alors même que la demande des parents reste fortement celle de "faire les devoirs" il est primordial que nous obtenions leur accord pour mener cet accompagnement de leur enfant en privilégiant le déverrouillage de certains leviers pour accéder aux apprentissages (confiance en soi, autonomie, etc..)
Cependant la charge de travail à faire à la maison est vraiment conséquente dans certaines classes .Si elle pouvait être allégée, il nous serait alors possible de faire réellement une autre approche des apprentissages.

Mais c'est un discours de sourds. Certains enseignants mettent d'ailleurs l'accent sur la nécessité d'intéresser les parents au travail scolaire de leur enfant et perçoivent l'aide aux devoirs, même réduite dans le cadre du dispositif CLAS, comme une « décharge » des familles. Mais, de notre côté, nous argumentons qu'un enfant rentré à 18h, aura du mal après une longue journée passée à l'école à se mettre encore au travail. De plus, certaines familles sont dans l'incapacité d'apporter une réelle aide à leurs enfants (conditions matérielles, niveau d'études, barrage de la langue, etc..) Nous insistons beaucoup auprès des parents sur cet intérêt.

Conquérir la confiance de l'équipe pédagogique reste un levier essentiel; Nous sommes conscients de notre place, ne voulons pas du tout "jouer à la maîtresse", mais au contraire faciliter son travail, soutenir l'enfant dans la démarche d'apprentissage et, avec l'accord de l'enseignant, inventer des approches différentes pour asseoir ses acquis. Il importe de nous construire un point de vue commun, centré sur l'épanouissement de l'enfant, sur la volonté de l'aider à aimer apprendre.
Peut être l'école déjà fortement sollicitée dans de nombreux projets liés à son statut de ZEP sature-t-elle et la construction de ce partenariat, essentielle à nos yeux, ne se traduit-elle qu'en temps de travail et d'investissement supplémentaires auprès d'enseignants déjà totalement débordés. A nous de nous appuyer sur ceux déjà convaincus et volontaires.. (il y en a tout de même !!)

De même les attentes des familles pour une réussite maximale de leur enfant à l'école, soumises à la pression de la société, à la menace du chômage, à la nécessité d'accéder au plus haut niveau d'études pour essayer de "s'en sortir" et de trouver une place sur le marché du travail pour leur enfant rendent-elles, sans doute difficile la compréhension du dispositif CLAS.
Je côtoie beaucoup de familles avec leurs plus jeunes enfants dans le cadre de notre lieu d'accueil parents enfants, l'accueil kangourou. Un réel climat de confiance y règne puisque depuis 15 ans maintenant je les rencontre au fil des naissances. Mon souci est de valoriser ces parents et d'insister sur le lien nécessaire entre ce que l'enfant vit à l'école et la maison. Même sans posséder la langue, même sans diplôme, le seul fait de regarder les cahiers, d'écouter la leçon ou la récitation, c'est déjà donner une autorisation à l'enfant d'apprendre, d'enrichir ses connaissances.

Et nous revoici donc en cette soirée de novembre 2005, vraiment dépitées et frustrées. Le directeur nous promet de recueillir auprès de ses collègues les listes définitives d'enfants pouvant être concernés par le CLAS, certains nous indiquent de suite quelques enfants. Un certain nombre d'entre eux nous est déjà connu puisque, soit ils ont fréquenté les années passées l'aide aux devoirs, soit ils sont déjà inscrits dans nos activités du mercredi et des vacances. Il est convenu aussi que nous rédigerons un courrier commun avec l'école vers ces parents, courrier dans lequel nous expliquerons notre démarche.

Nous ressortons de cette réunion assez déçues et pourtant plus que jamais désireuses de mettre en place cet accompagnement scolaire. Il s'avérera que toutes les familles invitées à bénéficier de ce dispositif ne souhaiteront pas inscrire leur enfant. Nous proposerons donc, jusqu'en juin, à des parents en attente d'une « aide aux devoirs » de prendre leur enfant en charge, en leur expliquant le mieux possible, nos objectifs d'apporter par le ludique une façon différente d'apprendre.

Il n'y a que la bonne volonté, la motivation des uns et des autres qui nous permet ensuite de nous adapter à la situation.

Echaudée par cette expérience, je propose à l'équipe un autre fonctionnement pour la rentrée 2006. Nous inscrivons une activité « destination devoirs » dans le panel des animations organisées chaque soir pour le contrat éducatif local. Cette activité ne relève pas directement du CEL, mais se déroulant dans les mêmes lieux et à la même heure, il nous a paru plus cohérent de l'intégrer à ce dispositif. Nous accueillons donc une vingtaine d'enfants qui partageront leur temps entre une « aide aux devoirs » et un temps de jeux, histoire ou bricolage, proposé par une animatrice.

Après les vacances de la Toussaint, nous sollicitons à nouveau l'équipe pédagogique, avec l'accord du Directeur, pour présenter notre action, tant dans les activités CEL que dans l'aide aux devoirs. Et c'est nous qui proposons un certain nombre d'enfants pour cet accompagnement spécifique « CLAS » en proposant d'en informer les parents et d'obtenir la collaboration réelle des enseignants concernés.

La réunion ne s'avère pas beaucoup plus constructive que celle de l'an passé, mais nous obtenons la promesse de pouvoir rencontrer individuellement chaque enseignant concerné, soit pendant une récréation, soit juste après 16h.
Parallèlement, nous invitons les enseignants aux repas mensuels que nous organisons dans notre accueil parents-enfants et depuis décembre, outre le directeur ce sont déjà 2 enseignants qui ont répondu à notre invitation. Une autre façon de mieux se connaître, de découvrir également les parents et leurs enfants dans un contexte convivial.

Dans cette démarche d'accompagnement à la scolarité, rien n'est jamais acquis, tout reste fragile. Nous sommes toujours tiraillées entre l'envie de faire progresser les enfants autrement que par une aide aux devoirs, le souci de contenter les parents en attente d'un soutien concret (les devoirs faits lorsque l'enfant rentre à la maison…) et une réelle collaboration avec les enseignants. Ceux ci nous témoigneraient un réel soutien en acceptant par exemple, un soir par semaine, de banaliser les devoirs, voire de les supprimer, pour pouvoir mettre en pratique d'autres activités centrées sur le langage, la lecture et l'écriture. Mais peut être est- ce une demande prématurée, peut être faut il encore persévérer dans la construction du lien, dans la reconnaissance de notre travail tant par les enseignants que par les familles.

Texte de K : Accompagnement des parents dans le suivi scolaire de leur enfant

1 - Situation de départ
J'ai pris le train en marche de l'accompagnement à la scolarité, il y a trois ans, à Papyrus.
Ma principale mission : mettre en place un programme de formation annuel pour les accompagnateurs à la scolarité en fonction des attentes et des besoins du terrain.
Au fil du temps, beaucoup de rencontres, beaucoup d'échanges, beaucoup d'interrogations, de réflexions avec les acteurs de terrain. Une phrase revient souvent dans le discours des animateurs : "on essaye de faire au mieux, mais on n'est pas toujours compris des parents qui ne souhaitent que de l'aide aux devoirs et rien d'autre, les activités culturelles, pour eux, c'est une perte de temps. »
L'idée était alors de démarrer la rentrée par l'explication de l'accompagnement à la scolarité non seulement aux accompagnateurs à la scolarité mais aussi à un groupe de parents ayant des enfants suivis au CLAS.
Naît alors la mise en place dans un quartier, d'un accompagnement de parents dans la durée par un groupe de professionnels (directeur d'école, principal de collège, psychologue, RASED, animateurs, responsables du centre social du quartier). De cette expérience découleront beaucoup, beaucoup de questions, de remises en cause par rapport à nos représentations.

2 - Les retours du groupe sur le texte :
-On veut en savoir plus.
-Quelles sont les questions qui découlent de cette expérience ?
-Quel a été le temps fort pour K. ? A quel moment de l'expérience a-t-il eu lieu ?
-Quels effets a produit cette expérience ?
-Comment s'établit le lien entre le problème des intervenants (les parents ne s'intéressent qu'aux devoirs) et le travail qu'ils décident de mener avec les familles ?
-Qu'est ce qui est transférable dans cette expérience ?.
-Comment les parents ont-ils été mobilisés ?
-Comment les partenaires ont-ils été mobilisés ?
-Quelles ont été les contraintes dans cette expérience ?
-Cette expérience pose la question de la reconnaissance des parents comme premiers éducateurs.
-Comment justifie-t-on les activités culturelles dans l'accompagnement à la scolarité ? Quels effets produisent –elles ? Comment cela s'évalue-t-il ?

3- Texte final de K :
Accompagnement des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants

J'ai pris le train en marche de l'accompagnement à la scolarité, il y a 4 ans au Centre Départemental de Ressources et de Documentation Pédagogique Papyrus.
Cette action a été mise en place, à Papyrus, il y a une dizaine d'années avec le soutien d'un Comité Départemental de Pilotage constitué de l'ensemble des financeurs (Préfecture, Ville de Mulhouse, ex FASILD, DDJS, Inspection académique, DDASS et CAF).
Mes missions principales sont :
- La mise en place d'un programme de formation et d'animation
- Des journées d'information et de sensibilisation
- L'animation du réseau de partenaires
- Le soutien aux structures à la mise en place d'un projet spécifique

Parallèlement, le Centre de Ressources met à la disposition des ses usagers, un fonds documentaire (jeux, ouvrages, méthodes, abonnements, fichiers d'activité).

Les accompagnateurs à la scolarité sont, pour la plupart des animateurs de centres socioculturels, des personnes bénévoles ou encore des étudiants ayant le statut de vacataire.
Pour la professionnalisation de tous ces acteurs de terrain, me voilà donc en quête de personnes ressources, d'intervenants spécialisés sur des problématiques très diversifiées.
Educateurs, enseignants, psychologues, sociologues vont ainsi, se succéder au fil des années pour former les accompagnateurs à la scolarité. Une dynamique bien ancrée dans le département aujourd'hui.
J'ai eu, au fil du temps, beaucoup de rencontres, beaucoup d'échanges, beaucoup d'interrogations, de réflexions avec l'ensemble des professionnels, des coordonnateurs, des animateurs et des institutionnels sensibilisés à cette question.

L'efficacité des actions accompagnement à la scolarité dépend non seulement de la formation des acteurs de terrain mais aussi des liens qu'elles peuvent entretenir avec les familles.

Cet accompagnement ne consiste pas à aider les enfants uniquement dans leurs devoirs mais aussi à leur apporter une aide plus large leur permettant de mieux appréhender les apprentissages scolaires. L'enfant est pris dans sa globalité.
Comment alors concevoir un tel travail sans l'implication des parents ?
L'accompagnateur va en effet écouter l'enfant, s'intéresser à ce qu'il fait à l'école, lui permettre de travailler dans un cadre en respectant ses camarades. Il va regarder régulièrement ses cahiers, son cartable pour le rendre peu à peu autonome dans son travail personnel. Pour que cet accompagnement soit bénéfique, il faudrait qu'il se poursuive à la maison avec l'aide des parents.

1er constat : les animateurs nous renvoient souvent l'idée que les parents se déchargent sur eux dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité en les sollicitant uniquement pour de l'aide aux devoirs. Les parents ne se sentent pas aptes à le faire car ils considèrent qu' ils ne détiennent pas le savoir.
2ème constat : les animateurs nous rendent attentifs au fait que les temps de concertation avec les familles sont souvent informels :les accompagnateurs échangent la plupart du temps avec les parents quand ils viennent chercher leurs enfants en fin de séance. Quand des réunions sont mises en place, peu de parents y assistent.

Il est vrai qu'aujourd'hui, je ne peux m'empêcher de faire le lien avec mon expérience professionnelle précédente. Avant d'être en poste à Papyrus, j'intervenais dans différents quartiers de Mulhouse ou de l'agglomération mulhousienne.
J'animais, à l'époque, des modules d'apprentissage du français pour des adultes ayant été scolarisés ou non dans leur pays d'origine. J'animais également des ateliers de savoirs de base pour des personnes peu ou pas scolarisées en France, et ayant des difficultés importantes au niveau de la lecture, de l'écriture et du calcul. La plupart d'entre eux étaient parents et partageaient souvent une angoisse commune : l'idée de ne pas pouvoir suivre son enfant à l'école de part le manque de connaissances. Pour ces derniers, c'est ce qui motivait le plus souvent leur désir de suivre des cours pour adultes.

A ce stade de réflexion , en croisant mes différentes expériences et mes différents regards, je me dis : « Pourquoi s'arrêter à la formation des animateurs ? Pourquoi ne pas proposer de la formation à des parents également, qui peuvent être tout autant les accompagnateurs à la scolarité de leurs enfants ? ».

Ainsi, naît l'idée de proposer aux parents des modules de sensibilisation, d'information et de formation sur l'accompagnement à la scolarité.
L'objectif étant de donner aux familles toute leur place dans le suivi scolaire de leurs enfants en les aidant à devenir des acteurs plus efficaces et mieux informés.

Je me permets de rapporter, à ce sujet, quelques propos de Gérard CASTELLANI, inspecteur d'académie, en référence à son ouvrage « accompagner la scolarité des enfants » :
« C'est ainsi que tout adulte , avec son statut, son rôle dans l'éducation de l'enfant, enseignant, éducateur, animateur, mais aussi et surtout parent peut et doit aider cet enfant à trouver du sens à l'école, sans être pour autant un professionnel qualifié ».

Je vais donc vous raconter cette expérience, qui représente à mes yeux, un moment fort. Il n'est pas sans dire que cette expérimentation fait écho en moi, au regard de ma sensibilité et au regard des différentes rencontres que j'ai pu avoir avec les familles et les professionnels.

J'avais défini au départ le principe général du projet. Pour sa mise en œuvre, il était important, à présent, de voir quelles conditions réunir pour permettre cette relation aux familles.

Ayant moi-même peu d'expertise dans la mise en place d'actions liées à la parentalité, il me semblait important d'être conseillée par des médiateurs de quartiers ou encore des coordonnateurs proches des familles.
J'ai été alertée sur 2 points essentiels : d'abord l'importance du recrutement des parents et la nécessité de poser un cadre pour éviter d'aller dans tous les sens en abordant trop de chose à la fois.
J'ai commencé à réfléchir à l'élaboration du projet début 2006, en partant des constats du terrain et des différents conseils qui m'ont été donnés.

J'envisageai donc la programmation de différentes rencontres-débat avec un groupe de parents de novembre 2006 à mars 2007.
Les modalités étaient les suivantes : différents professionnels (accompagnateurs à la scolarité, responsable de l'espace famille, et directeur du centre socioculturel du quartier ; directeur d'école primaire, proviseur de collège, maître E du RASED, psychologue de l'école des parents, et moi même en tant que coordinatrice du pôle réussite scolaire à Papyrus) accompagneront un groupe de parents autour des questions relatives à la scolarité de leurs enfants.
Chacun des professionnels animera un module d'information et de réflexion pour débattre et échanger sur les questions qui préoccupent les parents.
L'élément incontournable à la mise en place de ce projet était le recrutement des familles. Comment convaincre des familles de venir assister à des modules de d'information répartis dans la durée ?
A ce stade, il me paraissait très important de partir d'un réseau existant et construire un projet cohérent à partir d'une réalité de terrain.

Je me suis donc rapprochée d'un centre socioculturel, implanté dans un quartier que je connaissais bien pour y avoir travaillé quelques années. J'ai contacté dans ce centre, la personne responsable d'un groupe « parentalité » qui connaît bien les familles et avec qui au fil du temps, des relations de confiance se sont instaurées.
Nous rencontrons ensemble le directeur chargé de la mise en place des cycles CLAS pour parler du projet.
Suite à nos différents échanges, il s'est avéré nécessaire de réajuster le contenu initial de l'action envisagée.

- Le public cible au départ était les parents relais du quartier (pour qu'ils puissent faire le lien avec les familles), puis notre choix s'est porté vers des parents plus nécessiteux d'une aide dans le suivi scolaire de leurs enfants.

Nous choisissons donc les parents d'enfants participant à l'accompagnement à la scolarité du centre socioculturel du quartier.

- Ces mêmes familles avaient des enfants scolarisés à l'école primaire et au collège. Certains étaient suivis par le RASED. Il était important de tenir compte de ces éléments dans le projet.

Après avoir posé le cadre, nous avons repéré ensemble, les personnes ressources au niveau local potentiellement intéressées pour intervenir dans les différents modules que j'envisageais. Le directeur nous suggère aussi de faire participer deux accompagnateurs à la scolarité, à tous les modules. Ces animateurs avaient en charge les enfants des parents ciblés.
De ces différents échanges, naît alors la mise en place concrète du projet, formalisé par une convention de partenariat entre le centre socioculturel et le centre de ressources Papyrus, définissant le rôle de chacun.
Nous avons démarré, en novembre 2006, dans une salle mise à notre disposition gracieusement par la directrice d'une école primaire du quartier, une séance par mois de 14h00 à 16h00.
Nous avons choisi pour ces rencontres, un lieu ouvert, facile d'accès, sans obligation de participer à toutes les rencontres.

La personne responsable du pôle parentalité au centre socioculturel s'engageait à prévenir les familles par courrier, téléphone ou encore par visite. Elle a attiré mon attention sur la nécessité de relancer plusieurs fois les familles avant chacune des rencontres.

Le déroulement des différents modules est le suivant :

1ère rencontre : Je rencontrai l'ensemble des parents pour présenter le projet et l'ensemble du programme détaillé. Beaucoup d'émotion pour moi, ce jour là. Je retrouvai un public qui m'était « familier ». Une dizaine de parents étaient là. D'abord, chacun d'entre eux est dans l'expectative mais approuve la mise en œuvre d'une telle initiative. Puis, spontanément, ils prennent la parole pour exprimer leurs préoccupations éducatives du moment et leur attachement aux activités du centre socioculturel (aussi bien les loisirs que l'accompagnement à la scolarité).

2ème rencontre : Elle est animée par une directrice d'école primaire et un principal de collège. Là était abordé, le fonctionnement de l'école, le programme, les écrits des enseignants, l'orientation. La relation aux familles, la relation aux activités CLAS.
Les parents avaient ici, la possibilité de partager leurs préoccupations quotidiennes, leur réalité avec d'autres parents, avec les enseignants et les animateurs.
Cette situation de débat mettait chacun au même niveau. Toutes les personnes qui prenaient la parole étaient écoutées avec attention, sans jugement. Parfois, les problématiques évoquées étaient semblables d'une famille à l'autre (décrochage scolaire, problème de comportement, problème de communication parents/enfants).

3ème rencontre : J'intervins cette fois, avec les animateurs sur la thématique suivante : « l'accompagnement à la scolarité ; pour qui ? pourquoi ? comment ? »
Les parents présents qualifiaient l'accompagnement à la scolarité par les termes : « aide aux devoirs ». Tous semblaient satisfaits et voyaient dans cette activité un enseignement complémentaire à celui de l'école.
Il m'a semblé important de repenser avec eux l'accompagnement à la scolarité dans un cadre plus institutionnel, en leur présentant l'historique et l'évolution du dispositif. Par la suite, je leur ai présenté les objectifs et les activités de l'accompagnement à la scolarité à partir de la charte. Les activités ludiques étaient perçues par les parents comme un temps de loisirs. Une personne a même lancé la proposition suivante : « on est prêt à payer si vous prolongez l'aide aux devoirs dans la soirée ». La réussite scolaire de leurs enfants passait prioritairement par une aide aux devoirs accrue. C'était pour eux une évidence même s'ils reconnaissaient certains apports bénéfiques par les temps de loisirs.
Je pense que cette séance n'a pas suffi à leur faire prendre conscience de la spécificité du dispositif. Il aurait peut-être fallu profiter de cette occasion pour les inviter à participer avec leur enfant à une séance d'accompagnement à la scolarité.

4ème rencontre : Elle était attendue par beaucoup de parents. Le thème du débat étant : « que faire quand les difficultés s'installent avec son enfant ? ».
Un psychologue de l'école des parents étaient venu débattre avec eux sur cette question. Cette rencontre a permis à certains parents de sortir de leur isolement et de parler en toute liberté. Là encore, les échanges étaient riches et nombreux.
Suite à leurs questionnements, des pistes de réflexion ont pu être élaborées.
A l'issue de la rencontre, 2 ou 3 parents semblaient intéressés pour contacter, « l'école des parents », à titre privé pour parler de certaines situations qui les préoccupent.

La prochaine rencontre est prévue avec le RASED. Elle permettra de faire le lien avec tout ce qui a été abordé, puisqu'elle portera plus précisément sur l'aide que le parent peut apporter à son enfant en difficulté.
La dernière rencontre avec l'ensemble des parents et des acteurs du centre socioculturel permettra d'échanger sur le bilan de chacun des modules, à partir d'un questionnaire et sur les perspectives envisagées.

Il est difficile dans l'immédiat de mesurer les effets produits par un tel projet.
D'autres questionnaires adressés aux enfants et aux intervenants permettront dans un premier temps de voir l'impact direct.
L'idéal serait de proposer une évaluation plus éloignée dans le temps pour voir réellement les effets produits à long terme.

Aujourd'hui, deux points me paraissent essentiels au bon fonctionnement des rencontres.
- Le degré d'expertise des intervenants au niveau professionnel et au niveau relationnel.
- Ma présence à chacun des modules pour réguler l'animation.

Les parents touchés n'étaient pas forcément les plus éloignés de l'école mais j'espère que les parents présents témoigneront de cette expérience à d'autres.

Texte de L : A 6 ans , elle nous vient de la Martinique …

1 - Situation de départ
A 6 ans Adeline nous vient de la Martinique et vit en France depuis septembre 06 avec sa maman et son grand frère. Son implication dans la lecture est inexistante. Après plusieurs essais infructueux, je me tourne vers la maman qui me révèle qu'à l'école et à la maison A. lit couramment.
Le soir suivant, je regroupe Adeline et 3 autres enfants avec le même exercice de lecture. Devant le mutisme de A. je continue avec les autres et évince Adeline.
Réactions :
- Elle pleure.
- Je suis secouée, déstabilisée.
- Je continue la lecture à tour de rôle et je l'inclus dans le groupe.
- Elle finit par y participer.

La soirée se termine ainsi.

2 - Les retours du groupe sur le texte :
- La fin de ce récit n'est pas explicite.
- Quels mots ont été mis sur le retour de la petite fille dans le groupe ?
- Quelle a été la place de la fillette dans le groupe, ensuite ?
- A quoi cela sert-il de préciser que la fillette vient de Martinique ?
- L'accompagnateur est responsable du dispositif mis en place, il y a de la culpabilité de sa part

3 -Texte final de L. :
L'Association existe depuis 25 ans, est située dans le secteur géographique du nord de la ville. Son local de 60 m2 est dans un garage aménagé avec cuisine et sanitaire. Elle se trouve dans un quartier composé d'immeubles, à proximité de la Maison des Associations anciennement manufacture de tabac.
Elle propose aux habitants du quartier un centre de loisirs pour les enfants âgés de 6 à 12 ans les mercredis et lors des vacances scolaires. Un accompagnement à la scolarité est mis en place depuis plusieurs années pour les élèves de l'école primaire.

Le 28 septembre 2006, l'équipe de permanents de l'Association a accueilli pour la première fois Adeline âgée de 6 ans et son grand frère de 9 ans dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité.
C'est au moment de l'inscription à l'école primaire qu'a été remis - à la maman - un de nos prospectus décrivant l'action d'accompagnement à la scolarité dans notre structure.
Ces enfants viennent de la Martinique et sont seulement en France depuis septembre 2006 avec leur maman.
Ce que l'équipe d'animatrices sait de l'histoire de cette famille c'est que les enfants et la maman viennent d'arriver fraîchement en France. La maman a du travail. Lors de nos échanges la conversation porte naturellement sur les différences entre le déroulement de la vie sur les îles et le continent, sur l'adaptation toute nouvelle au climat et à la manière de fonctionner des continentaux.

Après plusieurs soirées au cours desquelles j'avais remarqué les difficultés de mes animatrices à faire lire Adeline et les longs silences de l'enfant devant son livre, j'ai proposé mon aide à cette petite fille. Après avoir lu deux mots, Adeline s'est totalement bloquée et n'est pas allée plus loin dans la lecture.
Je m'adresse à l'enfant et lui demande si elle veut bien participer à cette lecture et si elle se sent bien dans notre environnement. J'ajoute que nous sommes là pour l'aider dans sa scolarité.

A la fin de la soirée, j'ai partagé cette situation avec mes animatrices qui sont aussi désemparées que moi. Je me tourne donc vers la maman qui me révèle qu'à l'école et à la maison, Adeline lit sans difficultés. Cette dernière m'apprend également que sa fille a du caractère et qu'elle boude et pleure régulièrement.
« C'est sa manière de tester les personnes. D'ailleurs, avec son institutrice, ça marche bien parce que cette dernière est sévère.» ajoute t-elle !

Le soir suivant, l'activité d'accompagnement à la scolarité reprend. Après un temps de détente nécessaire à la coupure entre l'école et la reprise du travail scolaire, et le temps du goûter pris en commun, chaque enfant s'installe autour des tables, sort son cahier de textes et commence ses devoirs.
Constatant que quatre enfants de la même classe, dont Adeline, ont la même lecture à faire, je les regroupe et m'installe avec eux.
Je fais lire à chacun une phrase du texte à lire à tour de rôle. Quand vient le tour d'Adeline, elle se renferme et ne dit aucun mot.
Excédée par ce mutisme et me semble-t-il ses caprices, je passe à un autre enfant pour la lecture.

Adeline va aux toilettes et se met à pleurer.

J'ai été surprise par cette réaction et totalement déstabilisée. Je me suis culpabilisée et ma seule idée était : « Mais, je suis un monstre si j'en arrive à faire pleurer une petite fille de 6 ans… ». J'avais réagi avec mes émotions en ne prenant pas le recul nécessaire pour faire place au professionnalisme.

L'enfant avait opposé à ma réaction un comportement de totale opposition. Je pense qu'elle a également ressenti de la honte à être exclue du groupe de cette manière.
Je suis allée vers Adeline et lui ai expliqué que j'attendais qu'elle me lise sa part. Je lui ai essuyé ses larmes et l'ai invitée à revenir s'installer à notre table.
J'ai continué à proposer à chacun des enfants autour de moi de lire un passage du livre tout en réfléchissant à la manière dont implicitement Adeline pourrait entrer dans le groupe. Spontanément, sous forme de jeu, j'ai demandé aux enfants lequel d'entre eux saurait me déchiffrer le prochain mot à lire.
J'ai pris soin de laisser à Adeline le temps de s'exprimer. A plusieurs reprises son tour est passé sans aucun résultat.
J'ai continué la lecture et au bout d'un moment Adeline s'est exprimée à son tour et la lecture a pu se terminer avec la participation des quatre enfants.

Avec le recul, je constate que la façon dont je m'y étais prise en début de soirée n'était pas la meilleure.
En effet, je n'ai pas su écouter et prendre en compte la situation d'Adeline :
- son arrivée récente en France
- son langage en créole et son accent
- sa crainte du regard et du jugement des autres (crainte qui m'avait été précisée par le grand frère)
- les difficultés d'adaptation à une nouvelle contrée, loin du papa resté en Martinique.
D'autre part, je me suis appuyée sur les dires de la maman. Certes, ils contiennent une part de vérité mais j'ai fait obstruction au fait qu'Adeline pouvait avoir un comportement totalement différent dans notre structure par rapport à l'école ou à la maison.
Avant d'agir, il me semble qu'il aurait été opportun de prendre rendez-vous avec l'enseignante d'Adeline pour examiner la situation et rechercher des pistes pour aborder la lecture avec elle.
Je n'ai pas non plus tenu compte des observations faites sur le comportement d'Adeline lors des activités en centre de loisirs : elle aime jouer, taquiner régulièrement son grand frère, elle est d'humeur joyeuse et dynamique. Toutefois, elle ne tient pas vraiment compte de la discipline et des consignes à respecter. Lorsque nous nous retrouvons dans l'activité d'accompagnement à la scolarité, devant son livre de lecture, elle se renferme et s'obstine dans le silence.
Je lui ai fait part de mes exigences, souhaitant qu'elle me fasse plaisir en lisant sans entendre ce qu'elle ressentait à l'instant même.

En fait cette situation permet de se poser pour réfléchir à ce qu'est notre professionnalisation dans l'accompagnement à la scolarité.
Afin de pouvoir répondre efficacement à des situations similaires, faire face à des comportements particuliers, il est important de penser au travail à mettre en place en amont.
Cela signifie de bien déterminer nos objectifs et d'établir une méthodologie de travail. Nous avons à tenir compte de la situation de l'enfant et à créer des liens avec lui en vue d'une coopération optimale lors des devoirs, et d'instaurer un climat de bienveillance au niveau de l'accueil.
Je n'avais pas laissé à Adeline le temps de s'adapter, ni pris le temps de lui faire visiter les lieux et de lui expliquer les consignes.

A présent, j'aborde la lecture différemment avec Adeline.
Le système d'apprentissage de la lecture dans lequel elle se trouve est basé sur la méthode globale, suivi de la méthode syllabique.
Aussi, lorsqu'elle se bloque sur un mot qu'elle n'arrive pas à lire, je le décortique avec elle syllabe par syllabe, lettre après lettre. Si elle n'y arrive toujours pas, je l'aide avec les sons représentés par les lettres, je reviens en arrière avec elle sur les sons déjà acquis.
Si elle ne s'en souvient plus, je l'aide en murmurant avec elle les sons correspondants.
C'est ainsi que nous travaillons ensemble.

Je pense que ce temps est un no man's land dans lequel nous nous reconstruisons.
Il me semble nécessaire d'apprivoiser à nouveau Adeline dans la douceur et le respect.
Par ce comportement, j'espère qu'elle trouvera dans ce temps un espace de liberté - hors école et domicile parental - dans lequel elle va s'épanouir et nous faire confiance.

Cette expérience nous aura appris à rester vigilantes afin de laisser à chaque enfant l'espace nécessaire pour qu'il s'exprime et de ne pas exercer la toute-puissance de l'adulte vis-à-vis des enfants confiés.

Texte de M-C. : Créer un atelier théâtre

1 - Situation de départ :
Divers constats sur les difficultés scolaires rencontrées par les enfants de l'accompagnement à la scolarité m'ont amenée à choisir comme thème de mon projet BEATEP intitulé « Pour demain ça commence aujourd'hui », l'activité théâtrale. Lors de l'inspection, les remarques faites sur ma pratique, ainsi que sur la façon dont je menais cette activité, m'ont conduit à modifier ma pratique. J'ai dû tenir compte des spécificités du public choisi, revenir aux objectifs primordiaux fixés dans le cadre du CLAS, tenir compte de certains paramètres comme les créneaux horaires, le rythme de l'enfant.
Un atelier a donc été créé qui a vu son aboutissement lors de la fête annuelle du centre socioculturel et qui a été renouvelé chaque année depuis 4 ans.

2 - Les retours du groupe sur le texte :
-Quel a été le moment fort pour M-C. ? il faudrait l'expliciter.
-Qu'est ce qui a été dit pendant l'inspection ?
-Comment ce qui a été dit a fait bouger les choses ?
-Comment se traduit "prendre en compte les rythmes de l'enfant" ?
-Les contraintes posées par l'inspection ont elles enrichi la pratique de M-C ? ont-elle réduit la liberté de M-C ?
-Quels effets produisent les ateliers de théâtre sur les enfants ? Qu'est-ce que cette activité apporte de plus ?
-Quelles évolutions a-t-on pu mesurer entre avant et après l'inspection ? Quels ont été les changements dans le dispositif pédagogique ? dans les comportements des enfants ?
-Cette expérience interroge les processus de professionnalisation.

3 - Texte final de M-C :
Devenir animateur technicien

Le BEATEP (Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire) est un diplôme professionnel de l'animation. La première mission confiée aux animateurs techniciens est l'organisation des loisirs des enfants, que ce soit dans le cadre du périscolaire ou des C L S H (Centre de Loisirs Sans Hébergement).
Une deuxième mission aujourd'hui pratiquement incontournable est l'aide aux devoirs, souvent à la demande des parents qui n'ont plus le temps matériel de consacrer une aide suffisante à leurs enfants après leur journée de travail.

Cette aide peut se faire de deux manières :
D'une manière traditionnelle sous la forme d'un soutien « classique » l'enfant fait ses devoirs sous le regard bienveillant d'un animateur qui vérifie les résultats, donne des conseils ou fait la lecture.

Sous la forme d'un accompagnement plus ludique qui intègre la notion d'apprendre à apprendre. Cette deuxième manière doit se faire en partenariat avec l'école et les enseignants en développant le soutien aux familles qui ont des difficultés pour suivre la scolarité de leurs enfants. Elle s'adresse en priorité aux enfants en difficulté scolaire, mais également à ceux qui se trouvent dans un contexte social difficile.

Dans le cadre de la formation BEATEP, un projet doit être élaboré par l'animateur pendant plusieurs mois. Il sera jugé lors d'une inspection sur le contenu technique et pédagogique de son action.

Choix du projet : En tant que responsable du C L A S dans ma structure, je rencontre régulièrement des professeurs d'écoles, les constats qu'ils font sur les difficultés rencontrées par les enfants sont :

Pauvreté du vocabulaire
Difficultés à s'exprimer oralement (articulation, communication)
Manque de confiance en soi

M'appuyant sur ces constats, je choisis comme thème de mon projet **la pratique théâtrale**.

Le théâtre est un domaine qui me passionne depuis longtemps pour plusieurs raisons :

Je l'ai pratiqué pendant ma scolarité et cela m'a beaucoup aidé à surmonter ma timidité et mon manque de confiance.
J'ai fait partie d'une troupe théâtrale pendant cinq ans
J'ai suivi une formation aux pratiques culturelles avec la DDJS Alsace

C'est un outil pédagogique formidable qui :

Favorise l'expression et les échanges
Permet de donner vie à des émotions
Facilite le langage

L'accompagnement à la scolarité doit non seulement être une aide pour la scolarité des enfants, mais il doit également être un espace d'ouverture à la culture. Nous pouvons être un point de départ de connaissances que l'enfant pourra ensuite approfondir.
Dans la pratique théâtrale ce peut être en s'inscrivant à un club de théâtre ou en participant à une production son et lumière.
L'égalité des chances commence ici.

Mon projet comportera donc des objectifs précis :

Faire découvrir aux enfants une pratique culturelle
Identifier les différents lieux culturels de proximité,
Assister à différents spectacles.

Déroulement du projet : Mon projet ayant été validé, je mis en place mes séances.
Aimer le théâtre ne suffisant pas pour mener à bien un atelier, je suis allée à la rencontre de professionnels animant des clubs théâtre pour enfants. Je voulais absolument utiliser des pratiques me permettant de conduire mes séances dans les règles de l'art afin que les enfants aient les mêmes chances que les autres. Je m'inspirai également de livres ayant trait à l'expression théâtrale, Tous reprenaient les mêmes temps d'activités :

Contrôle de la respiration
exercices sur la voix
articulation
appropriation de l'espace,
mises en situation
relaxation.

Mes séances étaient scrupuleusement préparées, en tenant compte de tous ces paramètres. Mes exercices étaient minutés, variés et progressifs. Ils étaient conformes à ceux que j'avais pratiqués lors de mes formations.
Mon projet avait été présenté à mes collègues lors de réunions d'équipe et il avait été décidé de consacrer au thème du spectacle une semaine pendant les vacances d'avril. Les enfants de l'accompagnement scolaire s'y étaient inscrits pour suivre les séances consacrées au théâtre. Elles se poursuivirent après les vacances dans le cadre du C L A S. Pendant la même période, nous avions été reçus dans plusieurs lieux culturels, et nous avions assisté à différents spectacles accompagnés de parents.

Un moment fort : Le jour de l'inspection 12 enfants étaient présents. J'avais choisi un vendredi de 17h à 18h30. Depuis quinze jours nous répétions les différents exercices. Les enfants participaient volontiers, mais leur demande était de créer un spectacle et surtout de monter sur scène. Certains exercices convenus commençaient à les lasser, mais il me fallait passer le cap de l'inspection et je craignais, si je n'appliquais pas la méthode dite « classique » me voir reprocher mon manque de rigueur.
Outre le retard des inspecteurs qui arrivèrent d'une manière échelonnée, ma séance se déroula donc avec la méthode classique selon l'ordre établi.
Les enfants étaient à l'aise nullement impressionnés par la présence des inspecteurs. Certains adhéraient difficilement aux différents exercices, je devais souvent les rappeler et les inciter à participer. Je devais m'arrêter, reprendre, bref, quelque chose ne fonctionnait pas. D'autres s'appliquaient à faire correctement les exercices, peut être pour me faire plaisir. Même les mises en situations qui laissaient une plus grande liberté aux enfants ne se déroulaient pas selon mes attentes. Je proposais différentes situations, mais les enfants reprenaient toujours la même.

La séance terminée, je reçus les commentaires des deux inspecteurs. Ils me reprochèrent d'emblée ma rigueur, mon minutage. Exemple : « pourquoi ne laissez- vous pas les enfants regarder les livres ? » « Et, le bazar ça vous gêne ? » « Je n'ai jamais vu quelque chose d'aussi minuté ». L'exercice "aménagement de l'espace" où les enfants devaient marcher de différentes manières, sur des consignes données par un enfant, était comparé à un exercice militaire.

Je me sentais complètement en porte à faux. Il me semblait avoir appliqué à la lettre la bonne méthode pour appréhender le théâtre, « selon les règles de l'art » comme je l'avais vu ailleurs, comme je l'avais appris. Mais de ce côté là, à l'évidence, c'était un échec. Heureusement, d'autres éléments positifs comme notamment mes qualités relationnelles avec les enfants, me permirent de valider le technique et le pédagogique. Les enfants n'avaient jamais été mis en danger, les activités avaient toutes été effectuées.

Remise en question : Les remarques des deux inspecteurs me touchèrent profondément. Je me retrouvais face à moi-même, à mes interrogations sur ma manière de pratiquer. Je remis en cause mes compétences, ma pédagogie, « j'aime mon métier, mais est ce que je suis capable de l'exercer ? ». En même temps, les enfants avaient ils pris du plaisir à cette activité ? Pas vraiment. Ils avaient fait des exercices les uns derrière les autres de façon répétitive, sans grand enthousiasme.
L'écriture de mon rapport de stage, fut un premier moyen pour remettre à plat ce qui s'était passé et analyser la situation d' « échec » dans laquelle je m'étais retrouvée.
Je fus tentée de remettre en cause le comportement des enfants, puis je dus me rendre à l'évidence, ma manière d'aborder le théâtre n'était pas la bonne. D'ailleurs la semaine suivante, j'arrêtais ces exercices et je changeais de méthode.
Je partis du désir des enfants qui était de monter sur scène, et de créer un petit spectacle. Je cherchai la malle aux vêtements pour voir ce que nous avions, et tout naturellement, les enfants commencèrent à se déguiser et à improviser entre eux. De là nous vint l'idée de travailler sur différents comportements dans une salle d'attente de médecin avec une infirmière acariâtre.

Depuis quatre ans, chaque année, nous nous produisons dans notre structure avec une pièce de théâtre. Cette pratique n'est peut être pas faite dans les règles de l'art mais nous essayons de l'adapter aux enfants que nous accompagnons.

Ce qui a change dans ma pratique :

Choix du déroulement de la séance :

Une technique d'animation ne peut pas être transposable d'un public à un autre sans tenir compte des spécificités de chacun. Il faut tenir compte du contexte et du public.

L'enfant qui prend des cours de théâtre, s'inscrit dans une démarche souvent volontaire, ou partant du désir de ses parents. Ses motivations peuvent être diverses, mais si cela peut l'aider à palier certaines difficultés vécues dans sa vie scolaire, ce n'est pas l'objectif premier de l'intervenant.

Dans l'accompagnement scolaire, le théâtre devient un outil pour aider l'enfant à surmonter ses difficultés scolaires et à se socialiser. L'animateur a une mission bien précise et doit en tenir compte pour préparer ses animations. Il doit également tenir compte des horaires et de la fatigue des enfants. Il n'est pas très judicieux de faire des exercices imposés pendant une heure et demi après l'école.

Pas de recette miracle, l'animateur doit être inventif et s'appuyer sur l'envie et la spontanéité de l'enfant pour avoir son adhésion à une activité. Dans un projet inscrit dans la durée, il ne doit pas perdre le fil les objectifs premiers bien définis dans le cadre du C L A S sous peine de perdre le sens de la mission à effectuer.

Le théâtre pour l'enfant est une récréation, un moment où il peut changer de personnalité, se déguiser, se maquiller, montrer ses émotions. Il sera aidé en cela par un décor inhabituel, des vêtements ou accessoires qu'il s'appropriera pour s'inventer un personnage.

La séance si elle est préparée c'est souvent par une mise à disposition de matériel, l'enfant ensuite, imagine, crée, joue.

Si dans le jeu, on a les notions de plaisir, d'espace, d'activité physique ou mentale, de mise en situations, de socialisation et d'apprentissage, alors le théâtre a toute sa place dans l'accompagnement à la scolarité. L'animateur est présent pour conduire l'activité, tempérer les ardeurs, mais surtout il fait jouer, et laisse jouer.

Le spectacle est souvent la concrétisation de toutes ces séances. Les enfants ont envie de monter sur scène, montrer à leurs familles, leurs amis ce qu'ils savent faire. C'est pour eux un moment fort où ils sont valorisés. Je l'ai vécu par la suite lors de notre premier spectacle. Les enfants grâce au bouche à oreilles avaient rempli la salle. L'équipe d'animation et moi-même étions très fiers d'eux.

La création d'un spectacle permet un apprentissage plus direct qui peut avoir comme support l'écriture.

1ère possibilité : une situation est donnée à l'enfant, il doit montrer une émotion dans sa réplique, qu'il doit écrire ou que l'on peut réécrire ensemble.

2ème possibilité : l'animateur raconte aux enfants la trame de l'histoire. Les situations sont ensuite développées lors d'ateliers d'écriture, les enfants peuvent alors apporter des modifications et inventer les dialogues.

Ma motivation !

Le fait d'avoir été rassurée par le théâtre, en tant que petite fille m'a conduit à projeter sur les enfants que j'accompagne des ambitions qu'ils n'ont pas forcément.

Dans les pratiques de l'accompagnement scolaire, les animateurs sensibles aux difficultés des enfants, peuvent avoir pour eux des envies démesurées. L'animateur doit faire preuve d'humilité sur ses possibilités d'intervention, et prendre de la distance entre son vécu personnel et sa vie professionnelle.

Par contre, en tant qu'animateur socioculturel, il doit donner à l'enfant des pistes que l'enfant exploitera ou pas dans l'avenir. Notre objectif n'est pas d'en faire « un assisté » mais un être responsable, capable de choix, bien dans sa peau et nous devons mobiliser tous les centres d'intérêt qui pourraient lui permettre d'atteindre ces objectifs. L'accès à la connaissance passe inévitablement par les pratiques culturelles.
Mon projet a permis à des enfants de visiter des lieux culturels qu'ils n'ont pas l'habitude de fréquenter. Nous avons assisté à plusieurs spectacles, et ils se sont familiarisés avec la pratique théâtrale. Les enfants que nous accompagnons doivent se sentir en parfaite harmonie avec le monde qui les entoure.

La formation :
Les formations aux techniques théâtrales bien souvent, se font entre adultes et ne tiennent pas compte des différents publics que l'on peut avoir dans notre métier d'animateur. Elles sont souvent une suite de techniques classiques telles que je les ai abordées lors de mon inspection. Pour nous, animateurs de l'accompagnement scolaire, il nous faut créer nos propres outils pédagogiques, faire preuve d'imagination, d'inventivité pour les adapter au public.
Ma formation BEATEP m'a permis d'avoir un regard différent sur mes pratiques.

Mon comportement a quelque peu changé.
Tout d'abord en resituant ma place dans l'activité, je ne suis plus au dessus des enfants, mais avec eux. Les choix se font ensemble.
Ma place dans l'équipe également, je n'ai pas su lui faire partager mon projet et avoir son adhésion, je sais aujourd'hui que cela est primordial pour qu'un projet fonctionne.
Un projet se construit. Pour faire du théâtre, il faut tout d'abord commencer par des jeux d'expression, de mimes, et cela peut se faire facilement dans le cadre du CLAS pendant le temps imparti aux activités ludiques.
Ne pas perdre de vue les objectifs fixés au départ, quand un projet s'inscrit dans la durée. (L'objectif devenait ma réussite à un examen).
Prendre du plaisir à ce que l'on fait, et avoir une réflexion sur son action quand on a l'impression qu'elle devient une contrainte.
Impliquer les parents, que ce soit pour les répétitions ou l'organisation du spectacle.

Evaluation :
Peut-on mesurer si les objectifs sont atteints ?
Faire du théâtre pour l'enfant doit être une joie, un épanouissement. Comment mesurer son impact sur les résultats scolaires ?
Si les résultats ne sont pas flagrants, il est tout de même possible de voir un changement dans le comportement de l'enfant.
Une complicité s'est installée entre les enfants et l'animateur, cela se traduit par un enfant plus à l'aise dans toutes les activités, une liberté de parole, un enfant qui raconte sa journée d'école, ses envies, ses regrets.
Certains enfants participent depuis plusieurs années à nos spectacles, la directrice d'école assistant à la dernière représentation, nous a fait part de son étonnement en voyant des enfants parler sur scène devant un public alors qu'à l'école ils étaient plutôt discrets et timides. Je fus également ravie d'entendre des enfants du groupe 11/14 ans demander à leur animateur de faire du spectacle comme il faisait avant dans le cadre du C L A S.

Analyse de l'inspection :
Le jugement des inspecteurs lors de mon évaluation, fut critique mais constructif. Il m'a permis de remettre en question mes pratiques, de réfléchir sur mon engagement auprès des enfants. C'est bien l'enfant qui doit être au centre de nos préoccupations, ses besoins, ses attentes.
Il est nécessaire aussi de rester vraie avec les enfants, ne pas vouloir être quelqu'un d'autre, je pense que lors de cette inspection les enfants ont été déstabilisés par mon comportement, puisque je n'étais pas moi-même, je jouais un rôle qui n'était pas le mien.

J'aimerais noter ici l'importance du conseiller de stage, il doit avoir une bonne connaissance du terrain, des publics, et des pratiques . C'est vrai que dans ma formation, il n'a pas été très présent.

Prévention contre l'illettrisme :
Le théâtre a toute sa place dans la lutte contre l'illettrisme. Il favorise les apprentissages essentiels de la scolarité de l'enfant. De plus il permet une mise en confiance qui peut déboucher sur un comportement différent. Le blocage des enfants devant une difficulté vient souvent d'un manque d'assurance, la valorisation de cet enfant dans une autre pratique, permet souvent de débloquer la situation.

Transférer cette pratique :
La pratique théâtrale est bien entendu transférable. Les techniques par contre ne le sont pas forcément, elles doivent être adaptées au public que l'on accompagne. Elles doivent tenir compte du contexte de l'action, des spécificités des enfants. La seule chose dont je sois certaine après l'expérience vécue lors de mon inspection, c'est que l'activité théâtrale doit être avant tout vécue comme une joie, un amusement. Eviter de se prendre au sérieux, et surtout ne pas jouer au prof de théâtre. Nous sommes animateurs avant tout, restons le.

INTERVENTION JOURNEE REGIONALE DU 5 AVRIL - PREPARATION DU 2ND FORUM DES PRATIQUES DE L'ANLCI

Michèle THEODOR, chargée d'étude au centre Alain Savary.

INTRODUCTION

Cette journée fait suite à six journées de production de l'atelier régional. Pour les membres de l'atelier régional il s'agit de la troisième étape du travail : celle d'une présentation publique qui a commencé lors des journées départementales et qui s'achèvera en juin lors du second forum des pratiques.

En accompagnant les différentes étapes de ce travail à la demande de l'ANLCI, j'ai beaucoup appris. Je vais tenter de vous conduire sur quelques uns des chemins parcourus avec les membres de l'atelier.

Dans un premier temps je décrirai la méthode de travail que nous avons suivie. Puis j'aborderai quelques questionnements et pistes de réflexion qui ont émergé lorsque nous avons croisé les champs de l'accompagnement scolaire, de la prévention de l'illettrisme et de la professionnalisation des intervenants. Enfin, je m'appuierai sur quelques travaux de recherche pour mieux éclairer ce qui est en jeu dans la difficulté scolaire. Je pense que ces pistes peuvent contribuer à l'efficacité des dispositifs d'accompagnement à la scolarité.

LA COMMANDE

L'ANLCI a passé une commande que je me permets de résumer ainsi : « L'atelier de travail régional doit mettre en évidence les processus de développement de la pratique afin de permettre la production de supports pédagogiques et méthodologiques ainsi que des préconisations». Pour ce faire j'ai proposé aux membres de l'atelier les partis pris suivants :

-Interroger nos évidences, nos habitudes, nos représentations…

-Analyser la complexité des notions et des situations….

-Prendre de la distance par rapport à nous-même, nous décentrer afin de prendre en compte le point de vue de l'autre…

Nous avons donc travaillé sur les pratiques professionnelles des membres de l'atelier que nous avons analysées pour tenter de comprendre ce qui les fonde. Nos expériences à tous sont jalonnées de réussites mais aussi de difficultés auxquelles il nous faut quotidiennement faire face. Parfois nous nous trompons…mais nous savons aussi que l'erreur peut être source d'apprentissages et de progrès à condition d'être mise en réflexion.

LA DEMARCHE

Comment avons-nous travaillé pour mettre en évidence les processus en œuvre dans l'activité d'accompagnement à la scolarité ?

La sociologie du travail a mis en évidence les différences entre le travail prescrit (celui qui est prévu, celui que l'on doit faire) et le travail réel(celui que l'on fait) . Ces différences brouillent pour partie la compréhension des situations et des pratiques professionnelles. La sociologie du travail nous dit également que la complexité de l'activité de travail échappe en partie à la conscience de celui qui en est l'auteur. Elle a démontré que les pratiques professionnelles sont à la fois une réalité sociale (ex : "j'accompagne à la scolarité des enfants de 6 ans au centre socio culturel de Limoges"…) et une réalité psychique (ex : "j'aime ce travail avec les enfants, les relations avec l'école m'inquiètent et je déplore de ne pas voir les parents").

Afin que soit rendu accessible le travail réel de chaque membre de l'atelier j'ai proposé que chacun revienne sur un instant vécu en situation, qu'il l'écrive librement, sans exclure ce qu'il avait ressenti. C'était l'inverse de l'écriture d'un discours convenu, conforme aux prescriptions, celui que l'on trouve souvent dans les projets ou les bilans d'activité.

A la différence de l'oral, l'écriture est plus réfléchie. Elle permet de réorganiser les choses, de définir leur sens, d'expliciter de façon plus rigoureuse, de mettre à jour pour soi les contradictions, les illogismes….sur lesquels on glisse plus facilement dans la parole. En écrivant sur ses pratiques on développe son sens critique, on restructure sa façon de voir son travail, de se voir au travail. L'écriture permet de prendre de la distance par rapport à l'action, elle permet le passage de la description à la conceptualisation.
C'était un premier temps d'élaboration individuelle.
La seconde phase de notre travail a été l'explicitation collective des écrits. Le groupe, en effet, a été l'autre condition de production d'un écrit sur le travail réel. Lire son texte au groupe n'était pas facile. C'était oser se dévoiler et cela supposait d'être dans un rapport bienveillant et de confiance avec les membres de l'atelier qui ne se jugeaient pas, ne se situaient pas dans l'évaluation. Le groupe génère un système d'écho entre les multiples points de vue sur la situation décrite il permet ainsi un effet d'élucidation du travail. Comprendre le travail des autres permet de comprendre son travail. Les membres du groupe aidaient celui qui lisait son texte à expliciter ce qui pour lui allait de soi mais n'était pas nommé, ce qui était implicite. Nommer, clarifier, approfondir l'implicite a permis à chacun de mettre à jour les systèmes de valeurs, les références sur lesquels il fonde son action.

A propos de ce travail collectif voici le témoignage de deux participantes à l'atelier :

Après plusieurs années d'expérience dans l'accompagnement à la scolarité et des formations pour mieux connaître le dispositif CLAS, j'ai ressenti le besoin d'aller plus loin dans ma réflexion sur la qualité du dispositif mis en place dans ma structure.
La proposition de rencontrer d'autres collègues pour réfléchir ensemble sur nos missions respectives est arrivée au moment où l'isolement et le peu d'échanges avec les autres structures communales arrivaient à leur paroxysme.
Ce travail conduit dans la communication et la confiance a permis des échanges fructueux sur nos savoirs faire et nos savoirs être.
Ces temps de formation, d'écriture et de partage me sont d'un apport précieux.
A présent, la notion d'accompagnement est plus précise à mon esprit. Les qualités, compétences et savoirs faire de la personne accompagnatrice clairement définies.
En conclusion, j'envisage de proposer aux animatrices de ma structure des formations qui développeront davantage leurs savoirs être.

L.

Par ces journées de travail, d'écoute et d'écriture, nous avons pu nous enrichir les uns des autres, partager, compléter, parfois contester les prises de position. Chacun cependant n'a porté aucun jugement mais s'est montré ouvert, prêt à s'interroger et à se remettre en question.
Chacun, d'une vision restreinte de terrain a pu s'élever et entendre, comprendre et intégrer les points de vue, les attentes et les difficultés des autres.
Ensemble, nous avons pris pleinement conscience d'exercer un vrai métier dans ce quotidien d'accompagnement à la scolarité. Au-delà des applications hétérogènes dans nos diverses structures, avec nos sensibilités et nos moyens propres, nos limites et nos atouts, à travers tous ces questionnements et ces échanges, une volonté commune de contribuer à la réussite scolaire des enfants s'est clairement affichée.

C.

CLAS ET PREVENTION DE L'ILLETTRISME

En introduction à cette seconde partie de mon intervention, je vous propose de revenir sur ce passage du chapitre 2 du cadre de référence où il est dit que :

« L'ensemble des initiatives qui contribuent à la maîtrise de la langue française et facilitent l'accès à la culture écrite, toutes celles qui donnent aux enfants le goût d'apprendre et la capacité à le faire participent de la prévention de l'illettrisme. »

Il me semble utile de le rappeler ainsi que de citer cet autre extrait du même chapitre : « Les actions culturelles et éducatives des associations et des services publics de proximité… [mises en œuvre]… dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité permettent de renforcer les apprentissages de manière non scolaire, personnalisée et coopérative. »

Ainsi l'ANLCI inscrit les activités des dispositifs d'accompagnement à la scolarité dans le champ de la prévention de l'illettrisme, en insistant sur le caractère éducatif et culturel de ces activités. Mais, ce qui paraît peut-être évident à ceux qui ont écrit ces lignes ne l'était pas pour les participants à l'atelier régional qui pratiquent l'accompagnement à la scolarité. Le CLAS n'était pas jusque là pensé comme participant de la prévention de l'illettrisme. Mes collègues de l'atelier vont d'ailleurs témoigner de ce que n'évoquait pas l'illettrisme il y a encore quelques semaines et de ce qu'il leur évoque désormais.

Regards de trois participantes à l'atelier sur la prévention de l'illettrisme :

Je n'avais pas conscience qu'en faisant de l'accompagnement à la scolarité je participais à la lutte contre l'illettrisme. Les enfants étant dans l'apprentissage, il serait triste de leur coller l'étiquette de futurs "illettrés".

Notre travail n'aurait aucun sens.

Dans notre groupe de travail nous avons perçu les objectifs d'une manière plus positive. Nous ne luttons pas contre mais nous travaillons pour, ce qui fait une grande différence dans la manière dont nous appréhendons notre fonction d'animateur CLAS.

M-C

C'est mon regard qui a changé lorsque j'ai pris conscience de la définition de l'illettrisme. Dans l'enquête IVQ menée par l'INSEE en 2005, deux constats m'ont ébranlée dans mes a priori :

-30% des personnes âgées de 46 à 55 ans sont en situation d'illettrisme

-50% de personnes en situation d'illettrisme sont dans l'emploi.

Ce ne sont donc pas les jeunes qui sont en majorité dans l'illettrisme, mais des personnes de ma génération. Et puis, autre surprise : on peut accéder à l'emploi même en étant en situation d'illettrisme, ce qui veut dire que les personnes développent d'autres compétences. Ces chiffres ont pulvérisé l'étiquette que je mettais ou que j'aurais pu mettre sur des enfants en difficulté scolaire. Ce regard différent permet de les valoriser et d'accueillir les enfants comme ils sont, avec tout le potentiel qu'ils peuvent développer. Je ne les enferme plus dans une catégorie dont ils auraient du mal à se sortir.

L.

Le travail de cet atelier m'a permis de mettre en lumière comment dans cette démarche de prévention vouloir, pouvoir et tenter de savoir agir….

Avec L. et M-C nous nous sommes livrées à un petit jeu et c'est par un acrostiche que nous vous résumerons notre place dans l'accompagnement à la scolarité :

I	comme Intérêt	
L	comme Libération	
L	comme Langage	
E	comme Eveil	
T	comme Transmission	
T	comme Trace	
R	comme Reconnaissance	
I	comme Invention	
S	comme Stimulation	
M	comme Mobilisation	
E	comme Epanouissement	C

Poser et penser tout cela a obligé les membres de l'atelier à réfléchir sur les objectifs du CLAS, à se questionner sur leur rôle d'accompagnateur et de coordonnateur de dispositif, à ré interroger les partenariats et la place des familles. Ces axes feront d'ailleurs l'objet des ateliers de cet après midi.

CE QUE NOUS AVONS CLARIFIE DANS L'ATELIER

Force est de constater que les acteurs des dispositifs interprètent les objectifs fixés par les textes cadres (charte de 2001, circulaires interministérielles…) selon les réalités auxquelles ils font face :

- réalité d'un public socialement homogène ou non, et d'enfants en plus ou moins grandes difficultés scolaires
- réalité d'établissements scolaires plus ou moins enclins à une collaboration sur le champ du travail scolaire à réaliser hors l'école
- réalité d'un territoire souvent marqué par une absence de mixité sociale qui fréquemment s'accompagne de la présence de multiples dispositifs à vocation éducative avec lesquels il n'est pas toujours facile de se coordonner…

Nos échanges ont permis de clarifier une pluralité d'attentes à la croisée desquels les intervenants des dispositifs d'accompagnement à la scolarité se trouvent. Attentes parfois contradictoires avec lesquelles ils doivent composer dans l'intérêt de l'enfant :

-attentes des parents qui désirent la réussite scolaire de leur enfant et qui souhaitent que le travail scolaire soit effectué dans le cadre du dispositif. Ils ont souvent du mal à comprendre en quoi les activités ludiques, socio-éducatives, la « pédagogie du détour » peuvent contribuer à la réussite scolaire de leur enfant.

-attentes multiformes de l'école et des enseignants qui varient selon qu'ils se situent comme partenaires du CLAS ou bien ne lui font pas confiance, selon qu'ils donnent peu ou beaucoup de devoirs et de leçons à leurs élèves…

-attentes des collectivités locales qui peuvent parfois limiter l'ambition du dispositif à n'être qu'une garderie…

-attentes des associations support dont les objectifs ne sont pas nécessairement en totale adéquation avec ceux du CLAS…

-et bien entendu les attentes des enfants qui n'ont pas forcément choisi d'être là et qui sont plus ou moins partie prenante de ce qui leur est proposé après une journée d'école……

Nous avons également réfléchi aux compétences qui contribuent à la nécessaire professionnalisation des intervenants. Nécessaire professionnalisation parce qu' aujourd'hui intervenir dans l'accompagnement à la scolarité signifie mettre en œuvre une politique publique, politique qui doit produire des effets. Les objectifs fixés aux dispositifs financés par des fonds publics doivent être atteints, cela nécessite des compétences de la part des intervenants, bonne volonté et intérêt des projets ne peuvent suffire.

Nous avons dégagé un certain nombre de capacités indispensables :

-être capable de prendre conscience de ses représentations : il y a longtemps que dans tous les domaines du savoir les scientifiques ont identifié des "représentations sociales" dont chacun de nous est porteur et qui nous influencent dans notre compréhension du monde, des rapports sociaux. Des représentations sur le sens de la réussite et de l'échec scolaires, sur les modèles éducatifs (les bons et les mauvais), sur le lien entre les difficultés sociales et scolaires pour lesquelles tous les travaux de recherche montrent que s'il y a de fortes corrélations il n'y a pas de rapports de causalités : un enfant n'est pas en échec scolaire parce qu'il est pauvre , mais un enfant pauvre risque d'avantage de connaître l'échec scolaire. Penser l'inverse conduit à stigmatiser des populations, à légitimer une faible ambition pour les enfants issus de familles populaires.

- être capable de gérer des attentes contradictoires : cela suppose d'être en mesure d'identifier les différents niveaux de contraintes et de comprendre comment elles influent sur le dispositif d'accompagnement à la scolarité et le travail des intervenants au quotidien. C'est aussi la capacité à percevoir l'étape où chacun se trouve dans le vouloir, le pouvoir et le savoir agir au service d'objectifs partagés, cela vaut pour les institutions, les intervenants, les partenaires et les familles. En ayant une vision globale des attentes et des relations de l'ensemble des acteurs concernés par le CLAS, les coordonnateurs et les intervenants sont à même de déterminer leur marge d'action, d'initiative et de créativité.
Ainsi, c'est une fonction de médiation que l'accompagnateur peut être amené à remplir : médiation entre les familles et l'école, entre l'enfant et ses parents ou ses maîtres…

- être capable de concevoir le partenariat de manière fluide : les relations partenariales sont à la fois faites de contradictions, de concurrences et de complémentarités, elles sont hétérogènes. Les modalités de travail ne sont souvent pas égalitaires, chacun intervient à sa façon, dans le cadre de ses propres contraintes et en fonction de ses intérêts propres. Il ne sert à rien de rêver au partenariat idéal, celui-ci est une construction permanente sur la base d'une confiance réciproque toujours à consolider.

- être capable de s'inscrire dans une démarche collective : la réussite du CLAS repose en partie sur la capacité de l'équipe à fournir un travail collectif. Les objectifs et les axes de travail doivent être conçus collectivement pour être mis en œuvre par chacun. C'est de la compétence du coordonnateur que de "faire avec " l'équipe. Si les objectifs sont partagés ils sont mieux suivis.
Les points d'appui du travail collectif identifiés dans l'atelier, sont : la convivialité ; l'hétérogénéité des membres du groupe ; un besoin partagé ; un objectif commun ; un "leader" démocratique ; du temps institutionnel consacré au travail collectif et à la régulation.
Les freins sont : la profusion d'idées ; un "leader" autoritaire" ; l'absence de temps commun…
Ces listes ne sont pas exhaustives…

- être capable d'accompagner les enfants : l'accompagnateur au sens défini tout à l'heure dans le power point "prendre quelqu'un pour compagnon" , "celui qui partage le pain" a trois fonctions :
1-une fonction d'accueil et d'écoute : ce qui suppose de la disponibilité, de s'ajuster pour recevoir l'autre tel qu'il est, de pouvoir lui transmettre la certitude d'avoir été compris dans ce qu'il dit et ce qu'il vit.
2-une fonction de clarification, de discernement qui consiste à participer avec l'autre au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche. Cela implique d'être au contact de ses sentiments, de les nommer, de les reconnaître, de les domestiquer, de les ajuster.
3-une fonction d'assurance et de réassurance qui s'exerce dans un cadre où l'on chemine au côté de l'autre.

- être capable de gérer ses émotions et de clarifier la relation éducative :
Dans les représentations des acteurs l'approche individualisée est souvent corrélée a un besoin affectif de l'enfant qui serait le besoin d'une relation privilégiée avec un adulte. L'intervenant doit percevoir le plus clairement possible ce qui se joue pour lui dans la relation à l'enfant ; ce qui lui est, à travers ses émotions, renvoyé de sa propre histoire. Une certaine distance est nécessaire pour que la relation éducative soit une relation de réassurance, pour qu'elle permette de développer ou de restaurer l'estime de soi chez l'enfant, et qu'à l'inverse elle n'empêche pas l'acquisition d'une réelle autonomie qui s'acquiert au prix d'un détachement affectif. C'est ce même détachement qui contribue à la découverte du plaisir, de la jubilation intellectuelle.
La posture d'accompagnateur n'exclue pas la relation d'autorité, au contraire. Il n'y a pas d'égalité entre l'enfant et l'adulte, le croire c'est mettre de la confusion dans la relation, cela peut être manipulateur. Le cadre dans lequel les adultes exercent l'accompagnement à la scolarité doit être clairement défini et préciser ce qui relève de la mission de l'accompagnateur qui grâce à son autorité (à ne pas confondre avec son pouvoir) va contribuer à élever l'enfant.

- être capable de maîtriser les dispositifs pédagogiques et de les expliquer :
Dominique Glasman dans un rapport intitulé : " Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école" écrit en 2004 à la demande du Haut Comité à l'Evaluation de l'Ecole dit la difficulté à construire un point de vue sur l'efficacité des dispositifs CLAS en terme de progression scolaire. Il a observé une grande hétérogénéité des pratiques y compris des "fonctionnements limites" lors de séances sans travail scolaire, l'absence de cadre déchiffrable par les élèves, un travail scolaire sans activité intellectuelle…, l'aggravation de la stigmatisation de certains élèves…
Il écrit que, dans ce contexte, le travail scolaire se réduit parfois à une succession de tâches et à des modalités d'aide qui ne favorisent pas l'accès au sens de ce travail par l'enfant. La finalité se résumant à faire le travail, juste si possible. Par exemple l'exercice de grammaire sera fait, sans que la règle de grammaire soit comprise voire mémorisée, ou bien la leçon d'histoire sera apprise par cœur sans que les événements historiques soient mis en relation ou situés dans le temps.
Autre écueil : celui du renforcement de la conception utilitariste des savoirs : l'enfant pense qu'il n'a pas besoin d'étudier la géographie puisqu'il veut être vétérinaire… Cette conception est fortement présente dans notre société à cause des très fortes attentes vis à vis de l'école dont tous les parents espèrent qu'elle permettra une ascension sociale, un diplôme, une place sur le marché de l'emploi….
Les intervenants sont fréquemment dans une tension entre des objectifs d'épanouissement de l'enfant et des savoirs utilitaires, porteurs en quelque sorte de cette fausse dichotomie entre la culture et les savoirs scolaires. De leur côté ils évoquent des activités "éducatives et culturelles" souvent conçues pour un collectif et visant explicitement l'éducation des comportements. Dans le cadre de "projets" ou d'une "pédagogie du détour", les activités ludiques sont déclarées permettre des apprentissages sur lesquels rien de précis n'est dit. La "méthodologie" est aussi mise en avant simultanément à l'objectif qui serait de permettre aux enfants "d'apprendre à apprendre".
Afin que le CLAS remplisse ses objectifs et qu'ainsi les dispositifs puissent devenir crédibles pour tous les acteurs, il faut que ces discours reflètent des pratiques rigoureusement conduites et clairement explicitées, et cela ne s'invente pas ! Cela s'apprend !

L'approche de la culture dans l'accompagnement à la scolarité par une participante à l'atelier :

L'accompagnement à la scolarité doit non seulement être une aide pour la scolarité des enfants, mais doit passer également par une ouverture à la culture et aux lieux culturels. Nous pouvons être un point de départ de connaissances que l'enfant pourra ensuite développer à son gré et selon ses envies. L'égalité des chances commence ici.

La découverte de la culture n'est pas toujours une priorité pour les parents des enfants que nous accompagnons.

Cela peut être dû à de l'indifférence : « la culture, ce n'est pas important » ; aux difficultés sociales et financières de la famille « d'autres besoins passent en priorité» ; à une certaine timidité « on ne connaît pas, donc on n'y va pas ».

Une partie de notre mission d'animateur socioculturel dans le cadre CLAS, peut être d'accompagner les enfants sur le chemin de découverte de la culture de proximité. Souvent grâce à l'école, les enfants découvrent le théâtre, le cinéma, la médiathèque, mais n'y retournent pas. Bien souvent la seule référence culturelle qu'ils peuvent avoir, vient de la télévision.
Nous pouvons être un relais entre l'école et la famille, en accompagnant les enfants à des spectacles, en leur expliquant le rituel qui s'impose quand on entre dans une salle de spectacle en les aidant à devenir des spectateurs avertis, critiques.

Aller au spectacle doit être une fête et doit être préparé. Apprentissage du vocabulaire, visite des coulisses, rencontre avec les comédiens quand c'est possible. Savoir comment on choisit le spectacle, découvrir le programme, prendre les places. L'idée étant que les enfants, se sentent de plus en plus à l'aise, et y emmènent leurs parents.

Aller à la médiathèque est parfois difficile pour des parents qui n'en comprennent pas le fonctionnement. Permettre aux enfants de s'y inscrire, de les accompagner pour prendre la carte, souvent gratuite, c'est leur permettre d'accéder à une certaine autonomie. L'idée étant bien de les mettre sur des rails, et dans le bon wagon, mais en aucun cas de faire le voyage avec eux.

Permettre aux enfants de fréquenter des lieux inhabituels pour eux et leurs parents, exemple faire avec eux une sortie restaurant, c'est leur permettre d'accéder à une connaissance des usages de la société dans laquelle ils vivent.

Notre travail au CLAS doit avoir une ouverture sur l'extérieur, en donnant aux enfants des clés pour pouvoir participer à la vie de leur commune, et en leur donnant envie de s'inscrire dans des clubs sportifs ou associations culturelles. Ne pas les enfermer dans un statut d'enfant « en difficulté » mais leur montrer que pour eux tout est encore possible et que l'avenir est devant eux.

M-C

Dans cette dernière partie nous nous appuierons sur les travaux de Gérard Chauveau et de Philippe Meirieu qui nous éclairent sur les processus en œuvre dans l'échec scolaire. Leurs constats nous donnent quelques clés pour agir dans l'
ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE ET la PREVENTION DE L'ILLETTRISME AUPRES D'ELEVES EN DIFFICULTE .

Au préalable trois points sont à souligner l'un concerne la stigmatisation, l'autre la coéducation, le dernier l'échec scolaire :
1-si, pour ne pas vouloir stigmatiser une partie de la population scolaire nous en venons à ignorer que ce sont les enfants en grande difficulté d'apprentissages qui peuvent à terme laisser prise à l'illettrisme, nous n'aurons rien gagné ! Les bonnes intentions peuvent avoir des effets dévastateurs.
2-l'idée selon laquelle c'est l'efficacité globale des processus éducatifs dans tous les espaces : ceux de l'école, de la famille, du péri-scolaire, des loisirs…qui est le premier rempart contre l'échec scolaire et donc contre l'illettrisme, est une idée fortement partagée. C'est celle de la co éducation ou de l'éducation partagée qui reste largement à mettre en œuvre.
3-Les analyses sociologiques ont longtemps et fortement insisté sur les déterminants socioculturels de l'échec scolaire. Aujourd'hui la recherche montre que l'échec scolaire n'est pas une fatalité, qu'il existe des moyens efficaces pour prévenir les difficultés d'apprentissage. Et lorsque la difficulté est là, une remédiation pédagogique est possible de nombreuses observations dans les zones d'éducation prioritaires l'ont montré.

Alors comment faire pour que les dispositifs d'accompagnement à la scolarité participent à la réussite scolaire ?

En tentant tout d'abord de comprendre ce qui se passe chez l'enfant en grande difficulté, afin de se fixer des objectifs précis :

-il ne met pas en œuvre des conduites d'apprentissage et des méthodes de travail adaptées. Par exemple : l'enfant aura "appris" sa leçon sur le corps humain mais ne saura pas la restituer sous la forme d'un schéma. Le sujet de rédaction ne lui plaît pas, il lui évoque une expérience désagréable qu'il ne veut pas raconter et il est dans l'incapacité d'inventer une histoire pour répondre à la consigne, car il pense que sa rédaction doit être le reflet de son vécu.

- son rapport aux savoirs et son rapport aux personnes sont confondus. Il aime les maths parce que le prof est sympa et à l'inverse l'année suivante ne les aimera plus parce que ses mauvaises notes sont la preuve que le prof ne l'aime pas…

-il intériorise l'idée qu'il est "nul", "en échec", qu'il "ne fera jamais rien de bon ", qu'il ne pourra "qu'être caissière de supermarché", qu'il n'est pas à sa place à l'école, au collège…

Les chercheurs et psychologues décrivent l'enfant en échec comme un enfant sans pouvoir :
-sans pouvoir au niveau psychique : il manque de confiance en lui
-sans pouvoir au niveau technique : il a une mauvaise maîtrise des savoirs de base, il n'utilise pas ses savoirs ou savoirs faire extra scolaires, il ne parvient pas à transférer
-sans pouvoir au niveau social : il se sent déprécié, mis à l'écart, marginalisé…

Par ailleurs les facteurs qui influencent la réussite des enfants sont identifiés :

En effet, les enfants qui réussissent moins bien ont un environnement qui informe sans questionner, qui adopte, rejette et sanctionne sans explication, sans recherche de compréhension. C'est un environnement qui donne des réponses et prescrit pour les enfants ce qu'ils doivent faire, les enfants-élèves sont des exécutants passifs qui doivent obéir.

A l'inverse, les enfants qui réussissent ont un environnement qui aide à l'exploration, qui encourage à anticiper les conséquences d'une action future, qui les invite à évaluer eux-mêmes leurs résultats et à inventer des remédiations. C'est un environnement qui pose des questions et suscite la réflexion.

Ainsi peut-on constater qu'une dynamique de réussite chez l'enfant lui permet de conquérir ces « pouvoirs » aux trois niveaux évoqués à l'instant :
-pouvoir au niveau psychique : il mobilise son l'énergie, il investit dans des tâches jugées intéressantes, il a la volonté et le désir d'apprendre…

-pouvoir au niveau technique : il maîtrise des savoirs scolaires de base, il exprime d'autres compétences non scolaires
-pouvoir au niveau social : il se sent valorisé, reconnu, il sait qu'il a une place…

Pour que cette dynamique se développe chacun a un rôle à jouer :
1-l'école a pour mission de former l'intelligence des élèves en leur permettant de travailler vraiment en classe. C'est en classe que doivent s'effectuer à l'occasion des acquisitions du programme, les apprentissages méthodologiques décisifs. L'enseignant a la responsabilité de former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire, et plus généralement dans l'utilisation de leur intelligence.

2-les attitudes éducatives de la famille sont déterminantes lorsque à l'occasion des événements de la vie, l'enfant est mis en situation de réfléchir, de s'interroger et non de subir sans comprendre. Les parents –même enseignants- ne sont pas les mieux placés pour faire travailler leurs enfants, car il manque à tous la distance affective nécessaire.

3-les intervenants de l'accompagnement à la scolarité ont une fonction particulière car les enfants et les adolescents ont besoin de quelqu'un à qui il puisse avouer qu'il ne comprend pas, quelqu'un qui l'aide à reformuler, lui pose des questions et l'aide à trouver lui-même les réponses. L'intervenant a un rôle de tiers qui autorise l'enfant-élève à ne pas savoir, à se tromper, sans qu'il ait peur d'être jugé et sans qu'il craigne faire de la peine.
Les familles et les accompagnateurs contribuent au développement de l'autonomie des enfants dans leurs propres champs d'activités non scolaires.

4- L'école, la famille et les accompagnateurs ont à construire leur complémentarité en tant que partenaires de l'éducation du jeune. Deux écueils sont à éviter : que ces trois partenaires se transforment en rivaux faisant ainsi de l'élève l'enjeu de leurs propres conflits ou bien encore qu'ils enserrent le jeune dans un réseau d'influences lui retirant tout pouvoir, toute marge de manœuvre. Etre des partenaires dans l'intérêt de l'enfant-élève, c'est être conscient des spécificités de chacun, c'est être complémentaires en instaurant un espace qui permette au jeune de construire son autonomie, de se construire en tant que sujet.

LA PREVENTION DOIT RELEVER D'UNE STRATEGIE GLOBALE
Pour finir, je pense qu'il est important que les coordonnateurs et accompagnateurs des dispositifs CLAS sachent dans quelles politiques et quelles stratégies leur activité se situe, c'est une autre condition de leur efficacité.

Les travaux initiés par l'ANLCI permettent de parler mieux et davantage de l'illettrisme aujourd'hui qu'il y a quelques années. La mobilisation à travers le forum permanent des pratiques produit les mêmes effets. C'est pour cela qu'une prévention efficace ne peut être déléguée de façon isolée et éclatée à des dispositifs éducatifs mais relève bien d'une stratégie nationale telle que la définit l'ANLCI dans son cadre de référence :
« Définir une stratégie nationale c'est empêcher l'échec scolaire en favorisant l'accès à la culture dès le plus jeune age, en donnant aux enfants le goût d'apprendre à lire et à écrire et la capacité à le faire en impliquant la famille, et en favorisant la cohérence et la complémentarité entre les différentes interventions éducatives formelle et informelle.
Tout ce qui peut aider à éviter que l'illettrisme ne s'enracine doit être connu, valorisé, optimisé. »
Nous espérons y contribuer.

Synthèse et perspectives : Eric NEDELE C

L'exercice de la synthèse n'est jamais aisé, surtout lorsqu'il s'agit, en quelques minutes de trouver des éléments pour un consensus minimum, de définir un socle commun sur lequel tout le monde pourra s'accorder.

Aujourd'hui la tâche m'a semblé plus facile qu'à l'habitude tant il est apparu, à travers les témoignages, les interventions d'experts, les références utilisées qu'un certain nombre de principes, voire de valeurs étaient partagées.

Pour me livrer à cet exercice, comme souvent, je me suis attaché à accrocher mon attention à certains de ces mots qui ont rythmé cette journée. Des mots qui constituent autant de points d'ancrage pour la poursuite de notre démarche.

De quoi avons-nous parlé aujourd'hui ? Qu'avons-nous entendu et sur quoi allons nous nous appuyer pour poursuivre ce travail. Poursuivre ce travail car il convient de le rappeler, nous ne sommes pas dans une phase de clôture, de conclusion mais bien dans la poursuite d'une démarche.

Nous avons parlé de définitions, de sens, et nous avons ressenti la nécessite de poursuivre le travail de clarification. Ne serait- ce que pour préciser ce que nous mettons derrière les expressions : « soutien scolaire », « accompagnement à la scolarité », « aide au devoir », etc. Il est important de stabiliser ces termes et l'agence peut contribuer à ce travail en mettant en œuvre les méthodes qu'elle a expérimentées au moment de l'élaboration du cadre national de référence.

Nous avons évoqué la réussite, l'échec, la confiance, la fatalité. Cette fatalité qui contribue à enfermer un peu plus dans une logique de stigmatisation certaines catégories de population.

Nous avons parlé de globalité, de continuité, de complémentarité de coopération. Et j'ajouterai à ce florilège un mot, le mot tant on peut dire qu'il est et a été utilisé (on peut signaler que c'est un mot que l'on retrouve dans l'intitulé de dix thématiques en région), et ce mot c'est le mot accompagnement.

Ce que je peux constater, c'est qu'au bout du compte et bien que la thématique était celle de l'accompagnement à la scolarité, nous ne nous sommes pas contentés d'un seul discours sur l'école. Nous n'avons pas été scolaro centré. Nous nous sommes bien intéressés à l'environnement éducatif pris dans sa globalité et dans sa continuité.

Cette distance prise est nécessaire et elle permet aujourd'hui de donner tout son sens à cette première phrase de la note de cadrage des programmes de réussite éducative : « … aujourd'hui l'école ne peut pas tout toute seule… »

Ce que nous avons entendu aujourd'hui c'est qu'il est nécessaire aujourd'hui plus que jamais d'interconnecter les différents espaces de vie qu'ils soient des espaces éducatifs formel ou non formels, qu'ils soient des espaces familiaux ou des espaces sociaux. Il faut que nous agissions comme si nous étions en présence d'un écosystème éducatif comme pourrait le dire Gérard Chauveau.

L'accompagnement à la scolarité ne doit pas être une action désincarnée, sans lien avec son environnement. L'enfant vit dans différents espaces et c'est en agissant sur ces espaces et avec les acteurs qui les animent que la dimension éducative de l'accompagnement à la scolarité prend toute sa place.

Ce que nous avons entendu aujourd'hui et c'est ce qui me permettra d'évoquer les perspectives sur cette thématique prévention c'est que toutes les actions culturelles, sociale, éducatives bien sûr, participent, elles aussi à la prévention de l'illettrisme, sans même le savoir et c'est tant mieux.

Aujourd'hui ce que nous souhaitons, c'est sortir la prévention d'une espèce de bulle dans laquelle il serait risqué de l'enfermer, et dire que la prévention c'est tout au long de la vie que c'est important. Rien n'est jamais définitivement joué : il faut faire en sorte que la prévention, qu'il s'agisse d'anticipation d'actions ou de réactions soit considérée comme participant à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

Ce que nous cherchons à rendre plus lisible, plus crédible, c'est la cohérence entre les actions et montrer notamment qu'une action de formation pour les adultes y compris en alphabétisation est une action de prévention. Nous devons porter une attention particulière à ce que nous pourrions appeler les effets collatéraux d'une action.

Et pour cela nous avons besoin d'interconnecter les réseaux. Nous avons besoin d'inscrire les actions de prévention dans la complexité de leurs environnements.

Il est indispensable de sortir des logiques cloisonnant, stigmatisant.

J'ai le sentiment aujourd'hui qu'il faut mobiliser ou remobiliser les acteurs, faire en sorte qu'ils s'écoutent ou continuent de s'écouter, malgré les conflits d'intérêts qui peuvent exister ou subsister. Il y a de la place pour tout le monde à condition que la place de chacun soit connu, reconnu comprise et évidemment qu'il y ait une cohérence. Il n'est plus possible d'opposer des dispositifs, de les superposer, de les imposer. Il faut pour réussir cette cohérence revenir à ce concept essentiel de complémentarité, de coéducation. Il faut y revenir en ayant à l'esprit que qu'il y a derrière l'idée de partage, et que la part prise par chacun est unique, que cette part est difficilement mesurable. Il ne s'agit pas de dire qui a pris la plus grosse part mais il s'agit de dire que c'est la somme des ces parts qui entraîne l'efficacité nécessaire à la réussite éducative.

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels et textes de référence :

- Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du Contrat Educatif Local et des rythmes périscolaires, circulaire interministérielle du 09-07-1998 (B.O n° 29 du 16-07-1998)

- Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, mai 2001, PDF.

- Guide de l'accompagnement à la scolarité, site du CNDP, PDF.

- Les politiques éducatives locales à caractère interministériel, rapport IGEN-IGAENR, février 2003.

- Les aides aux devoirs en dehors de la classe, note d'information 06.04, DEP, février 2006.

- L'accompagnement à la scolarité, pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication, rapport IGEN-IGAENR, mai 2006.

Quelques ouvrages pour prolonger la réflexion :

Bernard BIER, Accompagnement scolaire et diversité culturelle, juin 2005, en ligne sur le site de l'Observatoire des zones prioritaires (association-ozp.net).

Elisabeth BEAUTIER, Quelle formation pour les accompagnateurs scolaires. In Journées nationales de l'accompagnement scolaire : des A.E.P.S à la Charte, une trajectoire en question. Paris CNDP-FAS, 1994, Pp 75-80.

Gérard CHAUVEAU, Comment réussir en ZEP, vers des zones d'excellence pédagogique, Paris, Retz, 2000.

Michel DEVELAY, Parents, comment aider votre enfant ? Paris, ESF, 1998.

Dominique GLASMAN, L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école. Paris, PUF, 2001.

Dominique GLASMAN, Le travail des élèves pour l'école, en dehors de l'école, Rapport pour le HCéé, 2004.

Philippe MEIRIEU, Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête. Paris, Syros, 2000.

Philippe MEIRIEU, Apprendre…oui, mais comment, Paris, ESF, 1999.

Jean-Yves ROCHEX, Soutien scolaire et rapport au savoir. In BOUVEAU et ROCHEX Les ZEP entre école et société. Paris, CNDP- Hachette éducation, 1997.

Les cahiers pédagogiques :
N° 310 de janvier 1993 : L'école après l'école
N° 393 d'avril 2001 : Accompagner, une idée neuve en éducation

Région Alsace

Accompagnement scolaire et réussite éducative

9h30 Accueil des participants

10h00 Allocution d'ouverture et présentation du forum permanent des pratiques
Marie Thérèse GEFFROY, directrice de l'ANLCI.

10h30 Présentation du CRAPT-CARRIJ
Françoise BRAUN, directrice du CRAPT-CARRIJ.

10h40 Accompagnement à la scolarité : historique et définition
Bruno HEDTMANN, chef de projet périscolaire au CLAPEST
Keira HELLOU, coordinatrice du pôle réussite scolaire à PAPYRUS
Nathalie JEKER-WASMER, directrice de PAPYRUS.

11h10 Présentation des travaux de l'atelier régional
Michèle THEODOR, chargée d'études à l'INRP, Centre Alain Savary.

12h00 Pause déjeuner

14h00 Ateliers
Ces ateliers nous permettront d'échanger, de débattre, de croiser regards et points de vue sur trois composantes de l'accompagnement à la scolarité. A quelles conditions ses composantes participent-elles de la prévention de l'illettrisme ?
Atelier 1 : Accompagnement à la scolarité et partenariats
Atelier 2 : Accompagnement à la scolarité et compétences des intervenants
Atelier 3 : Accompagnement à la scolarité et contenus des activités

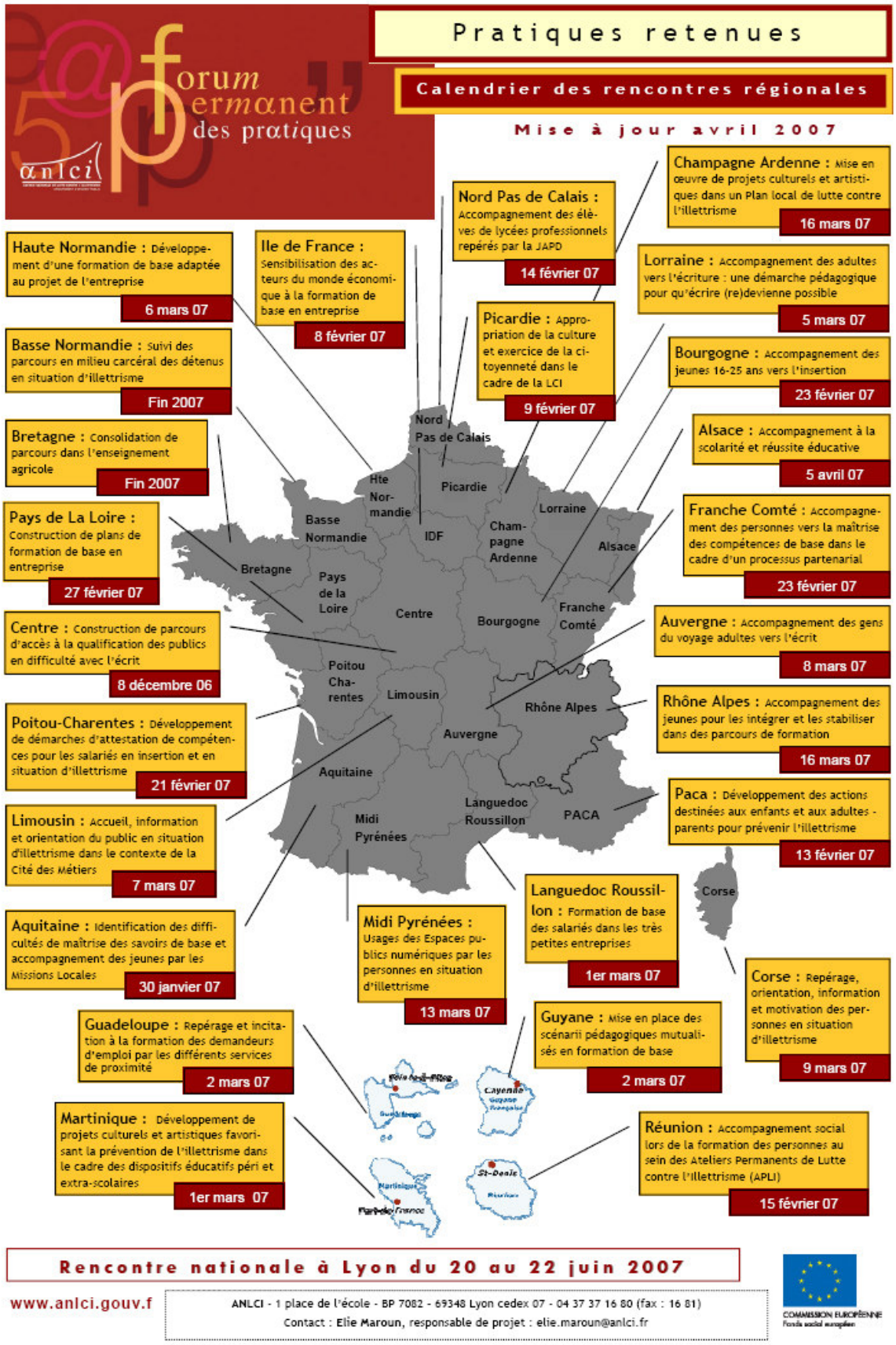
16h00 Clôture et perspectives
Eric NEDELEC, chargé de mission national Prévention et Education à l'ANLCI.

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme
avril 2007

www.anlci.gouv.fr

58

CARTE DES PRATIQUES



« Réunir pour mieux agir »

Groupement d'intérêt public, **l'Agence Nationale de Lutte Contre L'Illettrisme** mobilise et travaille avec ceux qui agissent et peuvent agir au niveau institutionnel et sur le terrain pour prévenir et lutter contre l'illettrisme. Son rôle est de fédérer et d'optimiser les énergies, les actions et les moyens de tous ces décideurs et acteurs pour accroître l'efficacité et la visibilité de leur engagement.
L'ANLCI est chargée de promouvoir, **au niveau national, régional et local**, toutes les actions concourant à mesurer, prévenir et agir contre l'illettrisme et à favoriser l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base.

Structure souple réunissant partenaires publics et privés, elle organise le partage du travail, dans le cadre des compétences et champs d'intervention propres à chacun, afin que tous puissent prendre part à une action commune et concertée pour faire reculer de façon significative l'illettrisme sur tous les territoires.
L'ANLCI fédère et optimise les moyens mobilisés par l'État, les collectivités territoriales, les entreprises et la société civile dans la lutte contre l'illettrisme.
L'ANLCI accompagne et aide les acteurs qui réalisent des actions de lutte contre l'illettrisme à se professionnaliser et à développer leurs compétences.

Avec le concours du Fonds Social Européen

Avec l'appui financier de nos partenaires :