

QUELLES COLLABORATIONS LOCALES POUR AMÉLIORER L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ



JOURNÉES D'ÉTUDE « QUESTIONS VIVES DU PARTENARIAT ET RÉUSSITE
ÉDUCATIVE » 2015

Coordination
CENTRE ALAIN-SAVARY
INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

Avec le soutien de la
DRJSCS Rhône-Alpes



QUESTIONS VIVES DU PARTENARIAT ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Journées d'étude 2015

QUELLES COLLABORATIONS LOCALES POUR AMÉLIORER L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ ?

Stéphane Kus, chargé d'études au centre Alain-Savary
Sylvie Martin-Dametto, chargée d'études au centre Alain-Savary

Avec la participation de

Jean-Marc Berthet, Sociologue

Sandrine Amaré, Formatrice et chargée d'études au CCRA

Frédérique Bourgeois, Directrice Adjointe du CR-DSU

Marion Gallizia, Coordinatrice du CREFE 38

Intervenants

Murielle Bayon, coordinatrice, ACEPP Rhône

Jean-Marc Berthet, Sociologue

Frédérique Bourgeois, Directrice Adjointe du CR-DSU

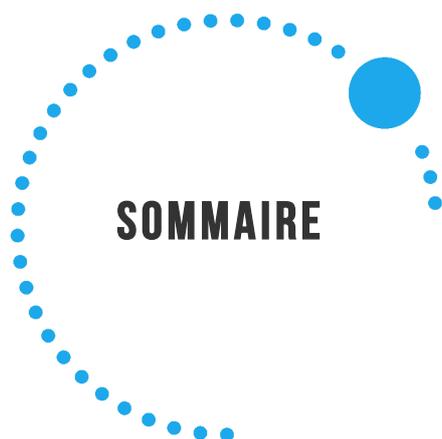
Christine Chemineau et Odile Périllat, ingénieures sociales DEIS

Fabienne Federini, bureau de l'Education Prioritaire, MEN-DGESCO

Eddie Marchand, coordonnateur du périscolaire, Ville de Dijon

Julien Netter, doctorant, laboratoire CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8

Bernard Noly, Francas du Rhône



Cette année, le comité de suivi a fait le choix de centrer la réflexion du séminaire sur les questions d'accompagnement à la scolarité. A un moment où se mettent en place, non sans heurts, la refondation de la politique de la Ville, de la politique de l'Éducation prioritaire et la réforme des rythmes, il nous a semblé que l'accompagnement à la scolarité dans les quartiers prioritaires était au carrefour de ces changements prescrits et qu'il serait peut-être utile de questionner les conditions d'un travail partenarial efficace au service de la réussite scolaire et éducative des enfants de ces territoires.

Le compte-rendu de ces journées d'étude reprend l'intégralité des interventions à travers des textes, fournis par les intervenants ou écrits à partir de la prise de notes. Les vidéos chapitrées des interventions sont disponibles sur le site du centre Alain-Savary.

INTRODUCTION	7
REFONDATION DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE	11
LES DEVOIRS À LA MAISON DANS LES FAMILLES POPULAIRES ET LES DISPOSITIFS D'AIDE AUX DEVOIRS : DIVISION DU TRAVAIL ET INÉGALITÉS D'APPRENTISSAGE	19
ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ ET PARENTALITÉ	25
ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ : ARTICULER SCOLAIRE ET PÉRISCOLAIRE ?	29
ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ ET ÉDUCATION POPULAIRE	35
ACTUALITÉS DE L'ÉVOLUTION DES POLITIQUES ET DES DISPOSITIFS EN ÉDUCATION	37
DES DISPOSITIFS AU TRAVAIL : LE PARTENARIAT DANS LE CHAMP ÉDUCATIF	43
ENSEIGNANTS, ANIMATEURS, MIEUX SE COMPRENDRE POUR TRAVAILLER ENSEMBLE DANS L'ÉCOLE	47
CONCLUSION : L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ, TRAVAILLER SUR LE RÉEL POUR AVANCER VERS LE SOUHAITABLE	55
LISTE DES SIGLES, SITOGRAFIE, BIBLIOGRAPHIE	57



INTRODUCTION

LE SÉMINAIRE "QUESTIONS VIVES DU PARTENARIAT ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE", UNE DYNAMIQUE PARTENARIALE

Frédérique Bourgeois, Directrice adjointe du CR•DSU

Il s'agit d'un séminaire qui a une « longue » histoire puisqu'il a démarré en 2007 et se poursuit toujours en 2015. L'objectif principal du séminaire est d'offrir un espace pour partager la réflexion, les connaissances et les pratiques professionnelles sur le partenariat autour de la réussite éducative. Depuis 2009,

l'intitulé général du séminaire est d'ailleurs resté inchangé : « questions vives du partenariat et réussite éducative », ce qui témoigne d'une certaine constance, même si les sous-titres et donc les thématiques de travail changent eux chaque année.

La spécificité et/ou l'intérêt de ce séminaire sur le partenariat est qu'il soit basé sur une dynamique partenariale qui se travaille au sein d'un « comité de suivi » : les premiers partenaires de l'IFÉ, qui s'appelaient alors l'INRP, étaient les CREFE (centres ressources enfance familles écoles) Ain/Rhône et Isère, le collège coopératif Rhône-Alpes, l'école des parents de l'Isère et le CR•DSU (centre de ressources et d'échanges pour le développement social et urbain – Rhône-Alpes). Puis, le CREFE Ain/Rhône et l'école des parents de l'Isère ont quitté le comité de suivi alors que l'inspection académique de l'Isère et le centre académique Michel Delay ont fait leur entrée. La diversité des structures, le fait que l'on y entre et sorte, sont l'une des clés de réussite de cette dynamique partenariale qui vit et n'est pas figée. Il faut noter également le soutien financier de la DRJSCS Rhône-Alpes (Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale) et sa participation au comité de suivi.



S'agissant des participants, qui sont une vingtaine chaque année, il convient d'insister sur leur diversité et l'évolution au fil des années : la première année, le séminaire rassemblait des coordonnateurs PRE (programmes de réussite éducative), des représentants du milieu associatif, de la CAF (caisse d'allocations familiales) du Rhône et de la direction jeunesse et sports de l'Ardèche et... il n'y avait pas de représentant de l'éducation nationale. Aujourd'hui, les participants sont plus diversifiés avec des représentants de collectivités locales (communes, agglomérations, conseil régional), de l'éducation nationale et du secteur associatif. Par contre, il y a un point commun entre les participants de 2007 et ceux des années suivantes, c'est leur fidélité à ces rencontres comme si se retrouver à l'IFE apportait une bouffée d'air dans un quotidien pas toujours facile, et ce quelle que soit l'origine professionnelle.

Les thèmes abordés au cours des différentes séquences du séminaire sont eux aussi assez diversifiés. Il ne s'agit ici pas de s'intéresser aux apports du séminaire en termes de contenu car cela est fait par ailleurs mais de rappeler quelques unes des thématiques travaillées : la parentalité ; la réussite éducative et la réussite scolaire ; les notions de diversité et d'ethnicité dans les pratiques professionnelles ; la violence à l'école ; l'accompagnement des jeunes en grande difficulté scolaire ; les pratiques langagières des jeunes ; la prévention des discriminations dans le champ éducatif ; l'évolution des politiques éducatives ; les relations écoles/familles ; le rapport au savoir et à l'apprentissage ; les métiers de la coordination ou encore la question de l'évaluation. Le champ est large voire inépuisable et ce qu'il importe de retenir de ces différentes séances de travail, c'est l'opportunité qui a été donnée de pouvoir échanger en toute liberté, sans contrainte, pour parvenir à élaborer collectivement un point de vue ou une expertise partagés des

problématiques et des difficultés auxquelles chacun est confronté dans son quotidien. Ce que le séminaire a permis, c'est de se poser pour prendre du recul et réfléchir sur ce qui fait sens dans les pratiques professionnelles de chacun.

Quant aux manières d'approcher le sujet, là encore diverses formules ont été expérimentées : le séminaire sur plusieurs séances espacées durant l'année (entre 3 et 6 demi-journées) et les journées d'études ; des interventions plutôt théoriques par des experts, des retours d'expériences d'acteurs de terrain et des témoignages d'institutionnels ; des séances plénières et des travaux en petit groupe. Selon les années, les groupes de participants sont à géométrie variable : des groupes constitués majoritairement de professionnels de terrain ; des groupes constitués de personnes en responsabilité ; et il y a deux ans, les inscriptions ont été faites non pas à titre individuel mais par territoire. Douze territoires de Rhône-Alpes ont ainsi participé à ce séminaire avec a minima un représentant de la collectivité locale et un représentant de l'éducation nationale. Cela a permis de réfléchir collectivement aux difficultés rencontrées sur un territoire et aux pistes de solution à imaginer ensemble. Pour résumer, c'était une manière de faire vivre et d'éprouver le partenariat « pour de vrai ».

Comme toute dynamique partenariale, une question traverse ce séminaire : comment se renouveler et pérenniser sans lasser les partenaires ? Ce sera l'enjeu pour les années à venir.

SOUTENIR LES PROFESSIONNELS ET COMPRENDRE LA NATURE DES DIFFICULTÉS DANS LES QUARTIERS PRIORITAIRES

Stéphane Kus, chargé d'études au centre Alain-Savary

Le séminaire, dans toutes ses évolutions, a cherché à être un lieu de ressourcement pour les professionnels et de compréhension des difficultés des enfants des quartiers populaires face à la "réussite éducative et scolaire", même si justement ces expressions euphémisantes constituent un des voiles à soulever pour comprendre et agir.

Au-delà de l'injonction au partenariat, il s'agit donc de réfléchir collectivement à construire un diagnostic partagé sur l'accompagnement à la scolarité dans les quartiers prioritaires pour outiller et redonner du sens aux coopérations locales :

- De quels indicateurs a-t-on besoin quand on parle d'accompagnement à la scolarité ? Niveau de revenu ? ou plutôt niveau de qualification des adultes ?
- Quelle compréhension des problèmes réels avons-nous ? Comment pouvons-nous déconstruire les stéréotypes qu'on projette sur les quartiers et leurs habitants pour pouvoir agir ? La connaissance des travaux de recherche sur les inégalités éducatives et scolaires est un outil pour cela : ils permettent de voir ce qu'habituellement en tant que professionnel on ne peut pas voir¹, ils permettent de comprendre que ce qui se joue dans la relation école-famille et les malentendus qui la sous-tendent dans les milieux populaires², ils permettent de comprendre que la domination sociale se rejoue aussi dans le rapport au savoir et au travail.
- Comment comprendre et soutenir les métiers ? les métiers ont leurs spécificités, on ne peut pas demander aux gens de faire du partenariat et de travailler ensemble sans prendre le temps d'explicitier les "cultures professionnelles", sans laisser du temps qui permettent de

¹ Par exemple, Les recherches de Séverine Kakpo nous donne à voir ce qui se passe vraiment autour des devoirs à la maison dans les familles populaires. Kakpo, S., *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris 2012, Presses Universitaires de France, coll. « Éducation et Société » et Kakpo, S., *Lire pour l'école à la maison. Des ressources familiales inappropriées*, in Rayou P. (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses Universitaires de Rennes, 2009. Présentation en ligne dans le rapport du séminaire 2012-2013 [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/questions-vives-du-parteneriat-et-reussite-educative-le-seminaire-2012-2013/seance-4-reussite-educative-et-reussite-scolaire#section-8>]

² cf Sylvie Cèbe présentant les styles éducatifs à une formation sur la maternelle, repris dans le rapport du séminaire 2012-2013. En ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/questions-vives-du-parteneriat->

prendre conscience des rapports de pouvoirs qui se jouent entre les institutions et à l'intérieur des institutions - Et l'école en tant que lieu est déjà traversée par ces tensions interinstitutionnelles (entre collectivités et Education Nationale) et ces rapports de domination entre professionnels (enseignants et ATSEM, enseignants et animateurs, direction du collège et enseignants, etc.)

- Comment piloter le partenariat ? Comment partager entre responsables de différentes institutions ces difficultés des enfants et des jeunes, les difficultés des professionnels à agir sur ces difficultés des élèves et les difficultés des pilotes à soutenir et accompagner les professionnels, pour essayer de construire de la formation et de l'accompagnement ?

Il n'est pas donné d'avance que tous les dispositifs partenariaux qui touchent à l'accompagnement à la scolarité, construits par les politiques publiques successives et leurs traductions locales, aient un réel impact sur les professionnels directement en contact avec les enfants et les jeunes, et sur la réussite de ces enfants. Un dispositif ne porte pas en lui-même les clés de sa réussite. C'est à chaque fois les conditions de l'appropriation collective et du partage des difficultés qu'on veut surmonter qu'il s'agit de remettre en chantier.



REFONDATION DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Fabienne Federini, adjointe au chef de bureau de l'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement, direction générale de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Texte intégral de l'intervention.

C'est toujours intéressant d'être interpellée sur une question qui semble en veille depuis la disparition du ministère délégué à la réussite éducative, mais qui n'en reste pas moins vive - pour reprendre une expression communément usitée par le centre Alain-Savary - au sein du ministère de l'éducation nationale, notamment parce qu'un de ses bureaux porte cette problématique.

RÉUSSITE ÉDUCATIVE ?

En revanche, il ne paraît pas judicieux d'associer l'éducation prioritaire et la réussite éducative dans un même mouvement. Car la réussite éducative telle que nous l'entendons depuis le Pacte pour la réussite éducative³, est pour tous les élèves et non à destination de quelques-uns sinon nous risquons de faire de la réussite éducative le substitut de la réussite scolaire pour les élèves scolarisés en éducation prioritaire. En effet, la réussite éducative ne doit pas être pensée comme un supplétif de la réussite scolaire. Il ne s'agit pas de réserver aux uns les apprentissages considérés comme nobles (c'est-à-dire scolaires), et aux autres les apprentissages pensés comme vulgaires (c'est-à-dire éducatifs) ou d'affecter les uns dans les filières d'excellence tout en admettant les autres dans des dispositifs partenariaux externalisés⁴. Il ne s'agit pas de « relativiser » la scolarité des élèves « les plus en difficultés » ou ayant « le plus de fragilités ».

Par ailleurs, si la réussite éducative comprend la réussite scolaire, elle ne s'y réduit pas non plus. C'est ce qui ressort de l'acceptation que nous en avons aujourd'hui.

Depuis la fin des années 1990, la notion de « réussite éducative » recouvre un ensemble identifié de dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Ces derniers s'adressent principalement aux élèves mais aussi aux parents. Ils connaissent des modalités de pilotages différents. Parfois, ils sont internes à l'éducation nationale, parfois externes. Le terme proprement dit de « réussite éducative » avec l'ouverture de l'école sur son environnement social, économique et culturel apparaît en 2005 avec l'institution du programme de réussite éducative (PRE) mis en œuvre par les villes avec l'appui des crédits de la politique de la ville pour soutenir les élèves connaissant des fragilités. Ces programmes agissent aux côtés de l'école à partir d'une demande des familles pour aider les enfants en question dans une démarche personnalisée en fonction de leurs besoins : santé, social, scolaire... Ils reposent sur une nouvelle approche qui conjugue une double logique territoriale et par les publics en mettant l'accent sur les parcours individuels. En 2006 apparaît dans l'école une procédure de travail qui, tout en reprenant la notion de réussite éducative, s'inscrit dans le cadre stricto sensu de l'école. Il s'agit du programme personnalisé de réussite éducative⁵ (PPRE) destiné aux élèves en difficulté dans l'acquisition des compétences du socle commun.



³ *Pacte pour la réussite éducative*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, oct. 2013. En ligne : [url : <http://www.education.gouv.fr/cid74464/pacte-pour-la-reussite-educative.html>]

⁴ Sur cette question, cf. l'évaluation réalisée par Maryse Esterle sur le dispositif parisien de prévention, Accueil réussite éducative Pelleport. En ligne [url : http://www.cesdip.fr/IMG/pdf/QP_10_2013.pdf]

⁵ *Programmes personnalisés de réussite éducative*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale. Circulaire n°2006-138 du 25 août 2006. En ligne [url : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm>]

Pour autant, la réussite éducative ne saurait uniquement se réduire aux dispositifs d'accompagnement existants jusqu'ici. Elle s'insère dans une démarche plus englobante définie par le Pacte pour la réussite éducative. Elle est ainsi « la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune ». Plus encore, elle promeut une certaine conception de l'acte éducatif en en faisant un acte d'éducation globale qui prenne en compte à la fois l'unicité de l'enfant/l'adolescent dans toutes ses composantes (sociales, cognitives, psychiques, physiques et affectives) et le territoire au sein duquel il s'inscrit. En mettant en avant l'approche globale de l'enfant, la démarche de « réussite éducative » entend contribuer à articuler la classique et arbitraire distinction entre « instruction » et « éducation ».

Après ces quelques propos liminaires indispensables, la question posée est : quelles articulations existe-t-il entre l'éducation prioritaire et la réussite éducative ainsi considérée ? Ce qui semble finalement induit, c'est moins l'opposition « instruction/éducation » que la conjonction entre universalisme (le principe général d'égalité) et relativisme. Pour le dire autrement, comment prendre en compte le spécifique afin de mieux atteindre l'universel, et non pas pour le mettre à mal ?

LA REFONDATION DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Aujourd'hui, la politique de l'éducation prioritaire n'est pas pensée comme une action publique qui serait dérogoratoire au droit commun. C'est une politique spécifique certes, mais en ce qu'elle est adaptée aux territoires, en ce qu'elle prend en compte leur réalité économique et sociale, sachant que les conditions d'exercice ne sont pas les mêmes au sein de la classe quand vous avez 1 ou 2 élèves en difficultés d'apprentissage et quand vous en avez un tiers ou la moitié. La refondation de l'éducation prioritaire, telle qu'elle va se généraliser à la rentrée 2015 après sa phase de préfiguration, s'inscrit dans l'esprit de ses débuts. En effet, en 1981, le politique prend acte de ce que l'égalité affirmée dans notre devise républicaine et dans le préambule de la constitution de 1958 avec la reprise de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, reste une égalité de droit et non de fait.

Pour que celle-ci devienne une égalité réelle, il convient de renforcer les moyens en faveur des élèves scolarisés dans les écoles et établissements en éducation prioritaire et aussi en direction des personnels y travaillant. Ces territoires concentrent en effet un ensemble de difficultés économiques et sociales telles qu'il est nécessaire de mettre en place une politique de droit commun adaptée afin de permettre de meilleures conditions d'apprentissage et un accompagnement renforcé du parcours scolaire des élèves. Quand la situation entre deux collèges, entre deux écoles, est inégalitaire, il convient de faire plus, et parfois de donner plus, pour rétablir l'équilibre, donc l'égalité. L'égalité, ce n'est pas nier la diversité, c'est faire en sorte que cette diversité ne génère pas des inégalités. C'est en quelque sorte une politique de péréquation.

Pour ce faire, la nouvelle réforme de l'EP reprend une organisation qui existait déjà : un fonctionnement en réseau avec un collège et un ensemble d'écoles, un pilotage conjoint (IEN/principal et IA-IPR référent) institué au sein d'un comité de pilotage lequel comprend, outre les pilotes cités, un coordonnateur de réseau et, autant que possible, une représentation des autres personnels et des partenaires. Cette refondation formalise et entend renforcer par des moyens supplémentaires (humains et matériels) :

- le collectif avec un travail en équipe institué (pondération dans le second degré et 18 demi-journées libérées dans le premier degré en REP+) ;
- l'apparition de nouvelles professionnalités (coordonnateur de réseau, coordonnateur de niveau – ex-préfet des études, formateurs REP+) ;
- un accompagnement et une formation soutenus ;
- des dispositifs (« plus de maîtres que de classe », « scolarisation des moins de trois ans », accompagnement continu en classe de sixième, opération « école ouverte ») ; etc.) ciblés plus particulièrement sur ces territoires.

Parce que la refondation de l'éducation prioritaire a pour objectif de ramener à 10% les écarts de réussite scolaire entre élèves, elle fait de la pédagogie sa pierre angulaire, d'où le référentiel de l'éducation prioritaire⁶. Pourquoi un tel document ? Parce que nous sommes convaincus que la réduction des écarts de réussite scolaire passe par le fait de mettre les apprentissages des élèves au cœur de la politique de l'éducation prioritaire et donc par un changement de pratiques pédagogiques au sein des classes. Juste une incise : c'est également l'esprit du plan « Vaincre le décrochage scolaire » qui fait aussi de l'évolution des pratiques pédagogiques au sein même de la classe l'axe fort de la prévention du décrochage scolaire.

UNE NOUVELLE FAÇON DE PENSER ET D'AGIR

Ceci étant dit, certains considèrent la politique de l'éducation prioritaire comme une politique d'avant-garde. Après tout, les élèves en difficultés d'apprentissage ne sont pas réservés à la seule éducation prioritaire, ils interrogent également le système éducatif dans ses modalités mêmes de fonctionnement. C'est la concentration des difficultés qui fait la spécificité de l'éducation prioritaire. Les manières de faire pédagogiques et éducatives mises en œuvre au sein de ces territoires ont quant à elles vocation à intéresser tout le système éducatif. D'aucuns estiment même que ledit référentiel a vocation à être diffusé partout. Il s'agit peut-être moins de le diffuser partout - il a été écrit pour être mis en œuvre dans un contexte particulier – que d'en propager l'esprit. Mais il est vrai que lorsque l'on écrit « conforter une école bienveillante et exigeante », on voit ce que le système éducatif dans son ensemble peut en tirer comme profit à l'égard par exemple des parents ou de l'évaluation des élèves. Le changement qui est demandé ici porte moins sur les modalités proprement dites de l'évaluation ou sur ce que l'on doit dire aux parents que sur la manière dont, en changeant notre regard sur les parents, sur les élèves, en passant du jugement (souvent moral d'ailleurs) à la compréhension⁷, nous amènerons chacun à changer de posture professionnelle. Et ce qui est valable ici l'est tout autant là.

Ainsi la convergence postulée entre l'éducation prioritaire et la réussite éducative réside moins dans les publics ciblés que dans les façons de penser et d'agir sur le système éducatif. Quand le Pacte pour la réussite éducative promeut la conception d'un acte d'éducation comme un acte d'éducation globale, elle est fort proche de ce qui peut exister en éducation prioritaire. N'est-ce pas une révolution copernicienne qui nous est ainsi demandée, puisqu'il s'agit de regarder autrement notre système éducatif ? Au final, contrairement à ce que d'aucuns peuvent penser, la réussite éducative dans sa nouvelle acception, par le regard qu'elle porte, ne serait-elle pas, parfois, plus pertinente au sein des territoires situés hors éducation prioritaire⁸, et moins en éducation prioritaire ?

PRENDRE EN COMPTE LES SPÉCIFICITÉS DES TERRITOIRES SANS RENFORCER LES INÉGALITÉS TERRITORIALES

Autre convergence entre l'éducation prioritaire et la réussite éducative : la prise en compte du territoire. Il y a bien sûr concordance entre les lois de décentralisation, celles liées à la déconcentration, la politique de l'éducation prioritaire et la politique de la ville (années 1980). Le territoire de-

⁶ *Référentiel de l'éducation prioritaire*. Ministère de l'éducation nationale, janvier 2014.

En ligne : [url : http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf]

⁷ Et pour l'évaluation, de la faute à l'erreur. Sur ce point, cf. Daniel Favre. *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod, 2013.

⁸ A titre d'exemple, il serait intéressant de penser le bien-être pour les élèves de classes préparatoires parisiennes en regard de la pression exercée par l'institution et par les parents sur de très jeunes adultes avec les risques que certains courent (souffrance psychique, tentatives de suicide ou suicide). Cf. Truong, Fabien, Truc, Jérôme. *Ce que l'enfer des Prépas ne dit pas*. In *Le Monde*, février 2012. En ligne : [url : http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/02/17/ce-que-l-enfer-des-prepas-ne-dit-pas_1644557_3232.html]

vient, alors, à la fois la source des questions scolaires à traiter et le lieu de solutions des questions scolaires posées.

Disons que la question de l'ouverture de l'École sur son territoire n'est pas nouvelle, puisqu'elle est mentionnée dès 1887 dans la première édition du dictionnaire de pédagogie et d'instruction de Ferdinand Buisson (« musées, jardins et caravanes scolaires »). Mais force est de constater que cette ouverture, sans cesse réaffirmée, n'est pas un fait acquis, loin de là. Elle pose encore problème à l'École, sans doute parce qu'elle s'oppose encore à l'idée d'une école pensée, depuis ses débuts, comme un « sanctuaire » - le philosophe Alain parlait ainsi d' « école-sanctuaire ».

Liée dès l'origine avec la République, l'École avait pour mission de former des citoyens. Dans une France à forte dominante rurale, faiblement scolarisée et où la langue française était loin d'être majoritaire, l'ambition d'instruire les enfants à cette fin supposait de les soustraire à leur environnement et milieu ordinaires. L'instituteur s'adressait, non à l'enfant ou à l'adolescent, mais à l'élève détaché de tout ce qu'il était socialement, culturellement. Les origines sociales, les particularismes culturels (patois⁹ ou parlers locaux) et autres croyances religieuses étaient ainsi considérés comme autant d'obstacles à l'édification de citoyens émancipés, porteurs de la raison, de la science et du progrès.

L'école s'est construite contre « l'esprit rétrograde » (Ferry) des cléricaux et des conservateurs qui dominant cette France encore rurale. Elle s'est édifiée contre les familles¹⁰ et les territoires. C'est une école qui entend séparer et protéger les enfants des « mauvaises influences » et des « ingérences » des pouvoirs locaux, des prélats, des patrons et du milieu familial – certains à l'époque rêvent même de « faire envahir les familles par l'école »¹¹. En même temps, l'École n'a jamais vraiment pu s'émanciper de ses territoires. Reconnaissons la prégnance de l'enracinement local des écoles depuis son origine. C'est ce que montre par exemple Jean-François Chanut dans *L'École républicaine et ses petites patries*¹². La différence peut-être entre hier et aujourd'hui, c'est que le local n'est plus perçu comme une menace mais comme une ressource.

Cette volonté de territorialisation de l'action publique de l'éducation engagée depuis plus de trente ans (avec la décentralisation, la déconcentration et l'émergence de la politique de la Ville) traduit aussi une nouvelle conception de la gouvernance publique. L'Etat souhaite désormais affirmer son rôle de stratège politique. Et pour cela, il entend laisser aux acteurs la latitude d'action nécessaire afin de définir les modalités locales de mise en œuvre de ses orientations nationales, leur rendant par là-même un statut d'agent, et non de simple exécutant. Avec cette marge d'autonomie dévolue aux acteurs¹³, l'Etat reconnaît la prégnance des besoins locaux et donc, la singularité des territoires.

Mais qui dit « territoires » dit aussi « inégalités territoriales » – inégalités qui depuis 1981 en ce qui concerne l'éducation prioritaire se sont aggravées ici, déplacées là. La carte de l'éducation prioritaire se trouvait ainsi déconnectée de la nouvelle réalité économique et sociale du pays. La nouvelle carte a été établie en tenant compte des quatre critères suivants :

⁹ « Le patois est le premier ennemi de l'enseignement du français dans nos écoles primaires. » Propos d'un instituteur des Hautes-Alpes en 1893 extrait de Gérard Chauveau, Eliane Rogovas-Chauveau. *Le temps des partenaires*. in Mi-grants-Formation, n°85, juin 1991, p.7.

¹⁰ « En France, la langue du peuple est incorrecte et sans élégance. Nous ne tolérerons rien qui soit radicalement contraire aux règles de la langue ; et nous commencerons ce redressement dès que nous recevrons l'enfant des mains de sa mère. » (Marie Pape-Carpentier, 1876). Ou encore ceci : « Les vaillants maîtres disputent ces intelligences basques, étrangères au langage, aux principes, aux habitudes de pensée, aux sentiments moraux, nationaux, libéraux de la France, ils disputent ces enfants d'une autre race, d'une autre tradition, à la vie inconsciente et irréflectée, à la superstition et à la barbarie. » Propos d'un inspecteur de Mauléon, in *ibid*.

¹¹ Kergomard P. *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris : Hachette, 1886.

¹² Cf. Chanut, Jean-François. *L'École républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier, 1996.

¹³ Sur ce point, cf. le décret n°2012-16 du 5 janvier 2012 concernant la nouvelle gouvernance académique. Cf. aussi le rapport des inspections générales sur sa mise en œuvre : *Les effets de la mise en œuvre du décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012*. Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Rapport n°2013-060, juin 2013 (48 p.). En ligne : [url : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/70/5/2013-060_269705.pdf]

- la part d'élèves dont les parents appartiennent aux PCS défavorisées ;
- la part d'élèves boursiers ;
- la part d'élèves résidant en zone urbaine sensible ;
- la part d'élèves arrivant en classe de 6ème avec au moins un an de retard.

A partir de ces critères et dans le cadre d'un dialogue conjoint avec les recteurs et leurs équipes, nous avons ainsi profondément modifié cette carte en faisant sortir et entrer à peu près 200 réseaux pour la rendre plus juste. Elle comprend aujourd'hui 1089 réseaux, outre mer compris et sera révisée dans quatre ans. Sur cette question des « inégalités territoriales », un document est disponible sur le site de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), paru l'année dernière et qui s'intitule « Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage »¹⁴.

La question à laquelle nous devons peut-être répondre est de savoir : comment prendre en compte les spécificités des territoires sans renforcer les inégalités territoriales ? comment ne pas y enfermer les élèves ? comment faire pour que le territoire¹⁵ soit pensé comme un espace de projet donc un champ des possibles alors qu'il est souvent vécu comme un espace d'assignation sociale – surtout lorsqu'il est stigmatisé – au sein duquel les élèves et leurs familles peuvent se sentir enfermés et limités ayant peu ou prou les moyens économiques, sociaux et culturels de le quitter ?

CO-ÉDUCER ?

L'ouverture de l'École sur son territoire participe en fait d'un autre processus : celui de la responsabilité partagée de l'éducation. En effet, depuis plus de dix ans, l'Éducation nationale reconnaît que « l'éducation est une mission partagée »¹⁶ ; ce qui implique qu'elle en assure la responsabilité avec d'autres.

Avec les parents, d'abord, lesquels n'ont pas toujours été considérés comme des interlocuteurs de l'école. C'est seulement à partir du XXème siècle que ces derniers vont progressivement acquérir une reconnaissance et obtenir des droits qui vont leur permettre de siéger dans les différentes instances et commissions créées au sein des écoles et des établissements scolaires :

- 1968, conseil d'administration et conseil de classe pour les collèges et lycées ;
- 1977 pour les conseils d'école.

L'implication attendue des parents se produit ainsi en même temps que se développe la massification scolaire avec la mise en place progressive du collège unique :

¹⁴ En ligne [url : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/92/4/DEPP_Cereq_2014_Atlas_academique_risques_sociaux_echec_scolaire_335924.pdf]

¹⁵ L'impact du territoire sur l'orientation des élèves a été démontrée dans une étude (Champollion, 2005, 2008) : « de bons résultats scolaires ne produisent pas autant d'orientations vers des études longues qu'attendu ». 50% de la variance expliquée renvoie de façon habituelle au « poids de l'origine sociale » mais 50% restant correspondent au « poids de l'ancrage territorial » et à la « capacité à se projeter dans un avenir relativement lointain » avec une offre de formation secondaire ou supérieure géographiquement éloignée ou faiblesse des emplois de niveau « cadre » dans les zones isolées. Il conviendrait peut-être de repenser la question plus large de la « mobilité » car comme le dit Sylvie Fol, professeure en aménagement et urbanisme, dans un article intitulé *Développer la mobilité sans en faire une contrainte* (in Actualités sociales hebdomadaire, 2009) : « bouger, c'est perdre son ancrage social et spatial, donc ses ressources, ses réseaux sociaux et familiaux. L'immobilité est une stratégie spatiale mise en œuvre par les groupes sociaux les plus démunis. » Cf. Pierre Champollion, Yves Alpe, Alain Legardez. *Dix ans de recherche sur le système éducatif en zones rurales et montagnardes : qu'avons-nous appris ?* In Champollion, P., Barthes, A. *L'école rurale et montagnarde en contexte méditerranéen. Approches socio-spatiales*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté 2014.

¹⁶ Cf. notamment la circulaire interministérielle n°2000-208 du 22 novembre 2000 relative aux aménagements du temps des élèves. *Les contrats éducatifs locaux : aménagement du temps des élèves*. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°43 du 30 novembre 2000. Circulaire n°2000-208 du 22 novembre 2000. En ligne : [url : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/43/ensel.htm>] Dès le premier alinéa la circulaire stipule : « En proposant aux collectivités territoriales et à leurs groupements de négocier et de signer les contrats éducatifs locaux (CEL), l'État affirme depuis deux ans sa conviction que l'éducation est une mission partagée. »

- la loi d'orientation de 1989 rappelait la nécessité d'associer les parents au fonctionnement de l'école et d'en faire les partenaires à part entière de la communauté éducative ;
- la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de juillet 2013 entend renforcer la nécessaire coopération entre les parents et l'École à travers différents articles.

Il serait trop long ici de les citer tous. Signalons néanmoins l'article L.111-1 du Code de l'éducation qui stipule : « L'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale ». C'est dans cet esprit que se comprend la dernière circulaire interministérielle du 15 octobre dernier¹⁷ relative au renforcement de la coopération entre les parents les plus éloignées de la culture scolaire et l'école au sein des territoires.

Avec d'autres ministères ensuite,

- celui de la Ville qui coordonne nombre de dispositifs de réussite éducative dont le PRE,
- celui de la Justice,
- celui de la Jeunesse et des Sports,
- celui de la Culture.

Avec les partenaires enfin :

- les collectivités territoriales d'une part qui, au-delà de leurs compétences obligatoires définies par les lois de décentralisation et selon le principe de libre administration, se sont affirmées comme actrices éducatives à part entière ;
- les associations de l'éducation populaire d'autre part qui assurent des activités complémentaires dans le cadre de l'accompagnement éducatif ou de l'École ouverte notamment.

L'article L.111 du code de l'éducation déjà cité stipule dans son alinéa-4 ceci « Pour garantir la réussite de tous, l'école [...] s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. » Cet article reconnaît la place de tous les acteurs de la communauté éducative au titre desquels outre les personnels de l'éducation nationale, les parents, les responsables d'associations et les collectivités territoriales. Autre texte qui reconnaît la place des partenaires, le référentiel de l'éducation prioritaire qui, dans son axe 3, indique qu'il convient de « mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire ».

Au final quel est l'enjeu du partenariat et plus largement de la responsabilité partagée de l'éducation et de son principe de coéducation initié par la loi de la refondation de juillet 2013 ?

- Co-éduquer, c'est prendre en compte l'enfant, l'adolescent dans sa globalité. Le prendre tel qu'il est, et non tel qu'il devrait être ou tel que nous voudrions qu'il soit, pour l'élever au sens plein du terme.
- C'est ensuite créer les conditions pour mobiliser, à l'échelle d'un territoire, un réseau de partenaires (institutionnels et/ou associatifs) pour penser et mettre en œuvre une politique éducative cohérente, construite conjointement avec l'École. Des outils (PEDT, contrats de ville) existent – certains sous d'autres appellations existaient déjà (PEL). Il s'agit maintenant de les investir, de leur donner du sens.
- C'est reconnaître que l'école ne peut pas tout toute seule. La logique collective du travail conjoint doit prévaloir sur la logique individuelle du chacun pour soi, voire du chacun chez

¹⁷ *Relations Ecole-parents : renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires.* Circulaire interministérielle n°2013-142 du 15-10-2013. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74338

soi. L'éducation partagée doit assurer cohérence, continuité et complémentarité des apprentissages dans et hors la classe, dans et hors l'école. Ce n'est qu'à cette condition que nous pourrions donner du sens à l'acte éducatif et rendre ainsi l'élève/l'enfant/l'adolescent acteur de ses apprentissages.

"PARTENAIRES", MAIS À QUELLES CONDITIONS ?

Il nous faut ainsi passer à une Ecole moins centrée sur elle-même et plus ouverte sur ses territoires, sur les parents et sur les partenaires mais pas n'importe comment et pas à n'importe quelles conditions. Car reconnaissons-le, le partenariat est rarement élaboré sur le modèle d'un authentique dialogue, et plus sur celui de la prestation de service, parfois de sous-traitance, parfois de la délégation. Chacun d'entre nous a bien évidemment en tête des types de dispositifs partenariaux qui prennent en charge des élèves sur le temps scolaire mais en dehors de l'école pour une période déterminée (durée d'une exclusion ou d'un dispositif relais, par exemple). Cette externalisation des élèves, souvent les plus fragiles, lorsqu'elle n'est pas articulée avec l'école, notamment lorsque leur réintégration¹⁸ au sein de l'établissement et au sein de la classe n'est pas travaillée, offre l'exemple typique d'un partenariat mal compris parce que pas ou peu construit.

Or le partage de la responsabilité éducative est exigeant. Il ne s'agit pas d'avoir une approche cloisonnée du travail éducatif (aux uns les missions « nobles » de l'enseignement aux autres les actions « vulgaires » de l'animation), mais d'en faire un objet de « travail conjoint ». Et avec le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les apprentissages ont toute leur place dans la logique partenariale.

Chacun sait bien aussi qu'au début de tout travail partenarial, seul le problème à résoudre (échec scolaire, exclusions, violence, santé, etc.) et la volonté d'agir sont communs ; les intérêts et les objectifs des acteurs étant, quant à eux, différents. En cela, le partenariat, n'est-ce pas le « minimum d'actions communes négociées visant à la résolution d'un programme reconnu commun »¹⁹ ? L'action partenariale ne serait-elle pas ainsi, comme le dit Corinne Mérini, « un lieu de conflit autorisé », de logiques, de codes et d'intérêts nécessairement divergents ?

Le fait que l'action partenariale se situe à l'articulation des institutions concernées contraint chacun d'entre nous à se décentrer par rapport à son environnement professionnel. Notre identité professionnelle ainsi que notre périmètre d'intervention se trouvent ainsi fortement interrogés, que ce soit dans une logique de monopole, de concurrence et/ou de complémentarité. La négociation de l'action (ses objectifs, ses conditions notamment éthiques de réalisation, son évaluation) est donc centrale pour structurer les opérations et les modalités en découlant, mais surtout pour permettre une meilleure connaissance des univers professionnels de chacun.

Travailler ensemble, façonner une culture commune, à partir de formations conjointes, est autant d'objets à construire, de principes d'action à définir dans une logique de co-élaboration, de coéducation. Et de ce point de vue-là, nous avons encore beaucoup de travail devant nous. Ensemble.

¹⁸ Pour travailler le « retour » justement, cf. le guide au service des équipes : Crouzier, Marie-Françoise (dir.). *Dispositifs relais : objectif retour*. CRDP académie de Créteil / Union européenne, juin 2010 (96 p.). En ligne : [url : http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telechargements/edition/2010_0603_ObjectifRetour.pdf]

¹⁹ Mérini, Corinne. *Le partenariat : histoire et essai de définition*. mai 2001 (6 p.). En ligne : [url : <http://www.ozp.fr/IMG/pdf/merini.pdf>]





L'AIDE AUX DEVOIRS

LES DEVOIRS À LA MAISON DANS LES FAMILLES POPULAIRES ET LES DISPOSITIFS D'AIDE AUX DEVOIRS : DIVISION DU TRAVAIL ET INÉGALITÉS D'APPRENTISSAGE

Julien Netter a enseigné durant plus de 15 années en éducation prioritaire comme enseignant d'histoire-géographie en lycée, documentaliste en collège, professeur des écoles en école élémentaire et également en maternelle, avant de s'engager dans une carrière de

chercheur avec l'équipe CIRCEFT-ESCOL de l'Université Paris 8.

Compte-rendu de l'intervention par Sylvie Martin-Dametto

Lors de son exposé, il a présenté les résultats d'une recherche conduite en 2010-2011, avec Séverine Kakpo, intitulée *Les devoirs à la maison dans les familles populaires et les dispositifs d'aide aux devoirs : Division du travail et inégalités d'apprentissage*²⁰. Cette recherche porte sur tous les éléments qui circulent entre l'école, les familles et le périscolaire. Exclusivement qualitative, elle a consisté pour les chercheurs à aller dans des familles et dans une étude municipale d'une ville de la banlieue du nord de Paris pour observer et analyser ce qui se joue sur le plan des apprentissages et des socialisations scolaires.



Par « devoirs », Julien Netter entend aussi bien les devoirs écrits que les devoirs qui ne nécessitent pas un travail écrit, c'est à dire l'apprentissage des leçons que les enseignants prescrivent aux élèves, à faire hors l'école.

DES MALENTENDUS AUTOUR DE CE QUE SIGNIFIE « APPRENDRE UNE LEÇON »

MATIERE	POUR LE	TEXTE	STYX	ELVO	ESOLAN
français	7/01	Apprendre la leçon singulier pluriel (un ou des devant un nom)			

Lors d'une séance d'étude du soir, dans un centre périscolaire, les chercheurs s'intéressent à sept enfants de CE1 qui ont une leçon à apprendre sur le singulier et le pluriel des noms. Alors que la consigne écrite dans le cahier de texte des enfants est « ap-

prendre la leçon singulier, pluriel (un ou des devant un nom) », l'enseignante signale aux chercheurs qu'elle a donné une autre consigne oralement « s'entraîner à apprendre les noms qui ont un pluriel en « x » ». Interrogés sur ce qu'ils ont à faire, les élèves donnent différentes réponses qui montrent que pour eux, dans le cadre du travail à faire, il ne s'agit pas d'apprendre une leçon mais de se préparer à une dictée de mots. Avec un questionnement plus insistant sur le lien entre la leçon du cahier et la consigne de travail de la maîtresse, les réponses montrent que les élèves recréent une leçon à partir de ce qu'ils ont en tête et de ce qu'ils peuvent induire des mots qu'ils sont en train de

Singulier → Pluriel	
un ou des devant un nom	
le plus souvent s au pluriel	
Un garçon écoute la radio. → Des garçons écoutent la radio. <small>le, les, mon, ton, son, ce</small>	<small>les, les, mes, tes, ses, ces</small>
Une fille écoute la radio. → Des filles écoutent la radio. <small>la, les, ma, ta, sa, cette</small>	<small>les, les, mes, tes, ses, ces</small>
quelquefois x	
un château → des châteaux	
un cheval → des chevaux	
un travail → des travaux	
un chou → des choux	
un jeu → des jeux	
⚠ une souris → des souris un prix → des prix un nez → des nez	

²⁰ Séverine Kakpo et Julien Netter, « L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? », Revue française de pédagogie 182 | 2013. En ligne [url : <http://rfp.revues.org/4003>]

s'entraîner à écrire.

Cette étude de cas révèle différents éléments. Tout d'abord elle montre que les devoirs, qui peuvent sembler tout à fait ordinaires et inoffensifs, posent en réalité aux élèves de gros problèmes qui sont généralement méconnus des enseignants comme des familles. En effet, la situation décrite montre que la notion centrale en jeu dans l'activité d'apprentissage : singulier/pluriel des noms, leur échappe totalement et qu'ils ne le perçoivent pas. D'autre part, on constate un malentendu fort entre les attentes de l'enseignant lorsqu'il donne la consigne « apprendre une leçon » et la compréhension des élèves des attentes de leur enseignant : savoir orthographier des mots se trouvant dans une liste en vue d'une dictée à venir.

L'expression courante « apprendre une leçon » est une expression polysémique qui peut vouloir dire de nombreuses choses comme :

- Apprendre par cœur
- S'appropriier et savoir utiliser autrement
- Comprendre et redire avec ses propres mots

Souvent « apprendre une leçon » signifie un savant mélange de chacune de ces exigences, c'est à dire qu'il faut connaître par cœur des éléments essentiels de la leçon, la comprendre dans son intégralité et savoir redire avec d'autres mots ce qu'on ne connaît pas par cœur, tout ceci étant rarement balisé par l'enseignant.

Cette étude permet également de constater que les élèves comprennent mal les enjeux des devoirs et le sens des apprentissages scolaires.

A l'école, les activités scolaires consistent en des aller-retour entre des notions et des exercices, ces derniers étant des prétextes pour asseoir les notions. Dans la situation présentée par Julien Netter, les élèves se confrontent à des tâches et s'assignent d'atteindre le but de la tâche, bien loin de l'idée qu'une notion est reliée à la tâche. De plus, ils ne semblent pas non plus avoir compris le statut de ce qu'ils sont en train de faire, c'est à dire par exemple, qu'ils ne relient pas les pluriels en « x » au contexte plus général des pluriels des noms.

Enfin, il semble que dans cet exemple, l'enseignante n'ait pas conscience de la difficulté que représente la consigne de travail qu'elle donne aux élèves puisque le lendemain, elle évalue l'apprentissage de la leçon en soumettant les élèves à une dictée de mots dont les pluriels sont en « x ». Cette évaluation qui ne lui permet pas de savoir si les élèves ont assimilé la notion de pluriel des noms, montre en revanche que les élèves se sont préparés à la bonne tâche. On peut néanmoins s'interroger sur la pertinence et sur l'utilité à moyen et long terme du travail réalisé dans le cadre des devoirs par ces élèves et sur le fait qu'il sera valorisé par une réussite à la dictée proposée par l'enseignante. Il faut souligner de plus, que pour des enfants qui auraient eu la possibilité de travailler avec un adulte leur rappelant la leçon et ses enjeux notionnels, les devoirs auraient été profitables avec une visée à long terme.

L'enseignante, avant l'étude :

« Je leur ai dit de s'entraîner à écrire les mots qui ont un pluriel en x avec et sans modèle, pour qu'ils sachent les écrire sans faute. Je ne sais pas s'ils s'en souviendront et s'ils le feront pendant l'étude, vous verrez... »

Les élèves, durant l'étude :

Quels sont les devoirs ?

« il faut savoir écrire cinq mots » (Elyes)

« Y'avait des mots [...] En fait c'était une dictée, comme pour une dictée on doit... à l'école on va avoir une dictée » (Abdallah)

Que raconte la leçon ?

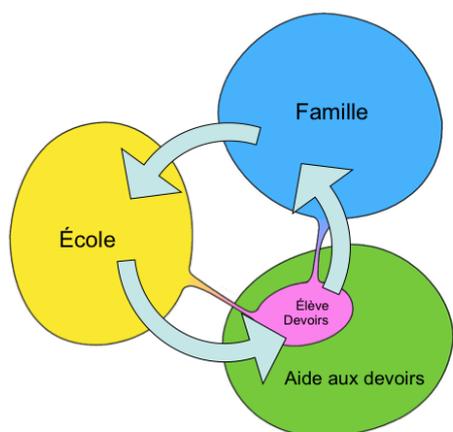
« Par exemple : un château, on mettra des châteaux avec un -x. [...] par exemple, le contraire de « cette », c'est « ces ». C'est le contraire des déterminants. Et le contraire le « le », c'est « les ». [...] au singulier et euh... normal, ben c'est pareil. Ça c'est par exemple « un garçon écoute la radio », et le contraire c'est « des garçons écoutent la radio. » » (Fahd)

« Y'a un mot, y'a le contraire. Y'a un château, des châteaux. [...] Juste parce qu'on rajoute un -x. Et ça en fait, ça change. » (Abdallah et Wissam)

Et le pluriel, qu'est-ce que c'est ?

« ça veut dire un stylo ! Un stylo, il est à toi, ben un stylo à toi et des stylos... [...] Si on trouve, si je trouve un stylo par terre, il est à personne parce qu'on sait pas mais si je trouve... Si c'est ton stylo et t'as plein de stylos, quoi... Des stylos... C'est à toi ça veut dire. » (Abdallah)

LES DEVOIRS ENTRE ÉCOLE ET FAMILLE



Les devoirs représentent une prescription, portée par l'élève entre deux ou trois sphères différentes : l'école, la famille et parfois l'aide aux devoirs. Concrètement ils s'incarnent toujours en une tâche, liée à une ou des notions étudiées en classe. Cela signifie qu'il y a toujours un lien entre les devoirs et ce qui a été étudié en classe, mais les élèves n'identifient pas tous ces liens auxquels ils doivent se référer.

Des espaces de socialisations différentes dans lesquels les questions n'ont pas le même statut

D'autre part les élèves sont porteurs d'une socialisation familiale, ce qui signifie que les devoirs à faire sont rattachés à la fois à l'école mais aussi à la famille. Or il existe différentes formes de socialisations familiales et celles-ci ne sont pas toutes équivalentes face aux devoirs et sont fortement corrélées au milieu social de la famille. Parmi les critères qui différencient ces socialisations familiales, on trouve le rapport à l'écrit et l'importance qu'on lui accorde dans la famille. La façon d'encadrer les enfants, ou de jouer avec eux constituent également des critères de différenciation. Enfin la façon de poser les problèmes ou de poser les questions constitue des éléments importants.

Une recherche conduite au Canada montre que la façon de poser des questions à l'école est très différente de la façon de poser des questions dans les familles, particulièrement dans les familles populaires. En effet, à l'école les enseignants posent des questions pour lesquelles ils ont les réponses, tandis que dans les familles, les parents posent plutôt des questions utiles à la vie familiale et pour lesquelles ils ne connaissent pas les réponses. Ces différences de socialisation entre la famille et l'école sont très peu perceptibles pour les professionnels de l'école et par conséquent sont rarement prises en charge ou en considération dans l'école.

Des malentendus sociocognitifs

A partir d'un exemple emprunté à Stéphane Bonnéry²¹, Julien Netter explique comment des malentendus sociocognitifs s'installent lorsque les enjeux des tâches réalisées en classe ne sont pas intégrés par les élèves et font l'objet d'un apprentissage à faire en devoir à la maison ou en étude périscolaire. Dans cet exemple, un élève doit apprendre une leçon portant sur la notion d'échelle en géographie. En classe, l'élève, très appliqué, s'est centré sur la tâche à réaliser, c'est à dire le coloriage de la carte, si bien que la notion travaillée lui a échappé. L'enseignante, quant à elle, n'a pas remarqué cette incompréhension de la part de l'élève puisque la carte réalisée est en conformité avec ses attendus. A ce niveau s'installe entre eux un malentendu qui ne pourra être clarifié puisque l'apprentissage de la carte est renvoyé hors l'école, dans le cadre des devoirs pour être ensuite évalué en classe. Lors de l'évaluation, l'enseignante propose comme support une carte différente de celle étudiée par l'élève la veille à l'étude périscolaire. Elle évalue l'appropriation de la notion d'échelle et donc la capacité des élèves à transposer leurs connaissances dans un autre contexte. L'élève, lui, vit comme une trahison le fait que la carte apprise ne soit pas à reproduire telle qu'il l'a mémorisée par cœur. De plus, percevant le fait que certains élèves réussissent la nouvelle tâche demandée par l'enseignante, et non conscient du malentendu, il interprète la situation avec ses propres éléments de compréhension : l'enseignante a donné à certains élèves l'énoncé de l'évaluation en amont, ce qui représente à ses yeux une première injustice et comme il se trouve que les élèves réussissant l'évaluation sont plutôt d'origine européenne, il en déduit que l'enseignante est sans doute raciste. Cet exemple montre à quel point les difficultés générées par les devoirs sont sous-estimées et parfois même inimaginables pour les enseignants.

²¹ Bonnéry, S., *Comprendre l'échec scolaire : Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute, 2007

Une implication familiale réelle et un temps consacré inversement proportionnel au niveau de qualification de la mère

Des études statistiques montrent que ce sont plutôt les mères qui accompagnent leurs enfants dans l'effectuation des devoirs et qu'elles y consacrent un temps très conséquent mesuré en moyenne à 1 heure par jour et par enfant. De plus ces études montrent que moins la mère est diplômée, plus elle consacre de temps aux devoirs de ses enfants. L'interprétation des chercheurs du groupe ESCOL est double pour expliquer cet engagement très fort. Tout d'abord, on peut imaginer que, les mères les moins diplômées étant moins « sachantes », l'accompagnement des devoirs nécessite davantage de temps. Mais on peut aussi interpréter cet engagement au regard de l'enjeu fort que représente pour elles la réussite scolaire de leurs enfants et l'accès à un diplôme qui soit un gage de réussite sociale.

Extrait d'observation (travail de S. Morello):

La mère me confie que Nadia est punie quasi quotidiennement et qu'elle ne sait pas comment faire.

« Je l'ai vue la maitresse, elle dit que je dois être sévère que je dois plus m'en occuper, mais ici elle est sage, j'avais pas crier pour rien non ? »

Je lui demande si elle l'aide pour ses devoirs, elle me répond qu'elle vérifie tout. Elle s'approche de la table où nous avons fait les devoirs s'empare du cahier de leçon l'examine consciencieusement et dit à la petite « c'est bien ma fille » puis repose le cahier.

Plus tard, elle me confie à voix basse qu'elle ne sait pas lire et fait semblant de vérifier. Elle voudrait bien aider sa fille mais « leurs leçons là, c'est pas possible de les comprendre alors je vérifie mais je sais que ça sert à rien, je peux pas l'aider, c'est pas possible ».

Il faut déconstruire le mythe de la démission des parents issus des milieux populaires

Les parents issus des milieux populaires, comme les autres parents, souhaitent que leurs enfants réussissent à l'école et envisagent pour eux qu'ils puissent suivre des études supérieures. Cela signifie que c'est bien la façon dont les parents sont outillés pour soutenir la scolarité de leurs enfants qui est au cœur des décalages constatés. Pour illustrer le fait que certains parents sont moins en capacité de soutenir le travail scolaire de leurs enfants lors des devoirs, Julien Netter présente le cas d'une Maman analphabète à qui l'enseignante conseille régulièrement de suivre les devoirs de sa fille en s'y intéressant et en se montrant exigeante avec celle-ci. La maman, qui ne souhaite pas informer l'enseignante ni sa fille de sa situation par rapport à l'écrit, fait donc semblant chaque jour de corriger le travail de sa fille. Ce jeu de dupes entre la mère et la fille, induit par l'école, illustre la façon dont les devoirs peuvent être à l'origine de situations familiales extrêmement douloureuses et compliquées.

Comment les devoirs contribuent à installer de la défiance dans les relations famille/école/élève entre la maternelle et l'élémentaire ?

En s'appuyant sur un exemple emprunté à Séverine Kakpo²², Julien Netter montre comment l'injonction au partenariat éducatif, à travers la délégation des devoirs aux familles, peut créer des tensions familiales fortes sans apporter de plus-value scolaire à l'enfant, lorsque les parents ne sont pas outillés pour accompagner scolairement leur enfant. Il s'agit d'une élève de 6ème qui doit

²² Kakpo, S., *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, coll. Éducation et Société, PUF, 2012 et Kakpo, S., « Lire pour l'école à la maison. Des ressources familiales inappropriées », IN Rayou P. (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses Universitaires de Rennes, 2009. On trouvera une présentation de son travail dans : *Réussite scolaire et réussite éducative, séance 4 du séminaire "Questions vives du partenariat et réussite éducative" 2012-2013*, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/questions-vives-du-parteneriat-et-reussite-educative-le-seminaire-2012-2013/seance-4-reussite-educative-et-reussite-scolaire#section-8>]

Extrait du travail de S. Kakpo :

A.: (*Sur un ton professoral*) on va lire! Lis-moi ça un peu pour que je voie comment tu lis. (*Douce et encourageante*) allez, on y va !

Précila, qui semble dépitée, se met à lire à voix haute.

P: Vol de bijoux...

A.: (*l'interrompant*) non, en principe, je t'ai expliqué qu'il faut mettre la main pour pouvoir bien suivre. Je ne fais pas comme la maîtresse. Ce que je fais, c'est pour voir si tu enregistres bien tes sons, si tu regardes bien parce que tu ne travailles pas pour manger la majeure partie des mots. Alors, on commence à lire. (*Encourageante*) allez...

P.: (*S'aidant du doigt pour lire*) Vol de bijoux à l'hôtel métropo[l] ...

A : D'abord, tu sais, tu as déjà mangé le « e ». Ça ne va pas!

P. : (*Marquant le « e » muet*) «... métrople »

A: Voilà!

lire un texte à la maison. L'objectif de ce travail, non explicité par l'enseignante, vise la compréhension du texte. Mais la personne qui aide l'élève à faire ses devoirs a ses exigences propres en matière de lecture, qui sont centrées sur le décodage du texte et qui desservent l'élève puisqu'elles perturbent la compréhension du texte. Ces pratiques familiales qui empêchent de faire le travail demandé, que Séverine Kakpo nomme les didactiques familiales, sont à l'origine de conflits forts entre l'école et la famille, que l'élève doit assumer, et dont les enseignants ont rarement conscience.

L'AIDE AUX DEVOIRS DANS DES STRUCTURES PÉRISCOLAIRES POUR AIDER LES ÉLÈVES QUAND LES FAMILLES NE SONT PAS EN CAPACITÉ DE LE FAIRE

Pour l'institution scolaire, l'orientation des élèves vers une structure d'aide aux devoirs relève souvent d'une politique de compensation ; on propose l'aide aux devoirs aux enfants dont on suppose que la famille n'est pas outillée pour soutenir son activité dans le cadre des devoirs.

Des études quantitatives, dont le rapport²³ rédigé sous la direction de Dominique Glasman pour le HCE en 2004, montrent une efficacité limitée du travail conduit dans les lieux périscolaires d'aide aux devoirs. L'équipe ESCOL s'est donc penchée sur les raisons de cette efficacité réduite.

Le nombre d'enfants à accompagner est trop important

Même dans des conditions favorables (14 enfants à l'étude du soir et des accompagnants qui sont des enseignants), le ratio de temps consacré à un élève pour une séance d'étude du soir est inférieur à 4 minutes. Sur cet intervalle de temps, l'accompagnant a le temps, au mieux, d'explicitier les consignes et d'aider l'élève à réaliser la tâche demandée. En aucun cas cela ne permet d'aborder les notions qui sous-tendent l'activité. Cela signifie donc que ces lieux d'aide aux devoirs sont, au mieux, des lieux d'aide à la mise en conformité de l'élève avec le travail prescrit par

Un intervenant après une séance d'étude :

« Ben par exemple si je prends le cas de Jordan... Il avait strictement rien compris à ce qu'il fallait faire ! [...] Donc là, ben il faut prendre dix minutes, cinq minutes, et puis expliquer ce que c'est parce que... Sinon, on fait l'exercice à sa place en fait... Même si on l'aide ponctuellement sur l'exercice y va rien comprendre... Faut tout reprendre avec lui, le problème c'est qu'on peut pas tout reprendre avec les quinze enfants parce que... ».

²³ Glasman, D. et Besson, L., *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, 2004. En ligne [url : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/100.pdf]

l'institution, tandis que ce qui lui serait utile, serait davantage un travail approfondi de décontextualisation de l'activité vers les notions ou de contextualisation des notions vers l'activité.

EN CONCLUSION

Pour conclure cet exposé, Julien Netter rappelle que les devoirs écrits à faire hors la classe, ont été interdits dès 1956 et que si cette interdiction, régulièrement réaffirmée par les différents ministres de l'Éducation, ne s'applique pas, c'est peut-être qu'ils représentent un compromis social entre l'école et les familles le moins mauvais possible ? Pourtant les situations se sont transformées depuis 1956. A cette époque en effet, apprendre une leçon signifiait souvent apprendre par cœur un contenu relié davantage à des connaissances encyclopédiques qu'à des notions étudiées en classe. Pour les élèves d'aujourd'hui, apprendre une leçon prend un tout autre sens et représente un travail bien plus exigeant et complexe. A tel point qu'il faudrait peut-être envisager d'inverser la prescription en n'autorisant plus que le travail écrit dans le cadre des devoirs et en imposant que l'apprentissage des leçons ait lieu dans la classe en présence du maître.

Dans la mesure où il ne semble pas envisageable de faire appliquer l'interdiction des devoirs, l'équipe ESCOL préconise que des réflexions s'engagent sur le terrain, de manière partenariale, sur la faisabilité et l'utilité des devoirs prescrits. Il ne s'agit ni de culpabiliser, ni de déresponsabiliser les acteurs éducatifs. En matière d'éducation, professionnels et parents agissent tous pour la réussite des enfants. En revanche les pratiques de chacun peuvent être interrogées collectivement. Des expériences montrent que lorsqu'on révèle à un enseignant les difficultés que le travail qu'il prescrit produisent, il est surpris dans un premier temps puis engage une réflexion dans le sens de la faisabilité et de l'utilité des devoirs qu'il donne.

Enfin le travail conduit par les chercheurs dans les dispositifs d'aide aux devoirs, leur a permis de constater que ces lieux représentent un observatoire exceptionnel des difficultés scolaires des élèves, si bien que les professionnels qui y exercent ont souvent une connaissance fine de ces difficultés. Des temps d'échange autour de ces difficultés avec les enseignants permettraient certainement d'analyser au plus près la nature des difficultés des élèves.



ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ ET PARENTALITÉ

Murielle Bayon, coordinatrice à l'ACEPP du Rhône

Compte-rendu de l'intervention par Sylvie Martin-Dametto

L'ACEPP du Rhône, Association des collectifs enfants parents professionnels, est une fédération qui a plus de 30 ans. Ses missions se répartissent en trois pôles :

- Accompagnement et développement au niveau des structures « petite enfance ».
- Formation pour les professionnels de la « petite enfance »
- Parentalité et diversité

Lors de son intervention, Murielle Bayon a présenté le travail des professionnels de l'ACEPP dans le cadre du troisième pôle, c'est à dire comment ils interviennent dans la relation famille/école pour favoriser la construction d'une alliance éducative, les freins qu'ils rencontrent, les points aveugles qu'il s'agit de révéler...

Pour introduire son propos, Murielle Bayon propose de visionner un reportage produit par le centre Alain Savary²⁴ et présentant le travail du lieu Passerelle d'une école de Saint-Priest (69) conduit par l'ACEPP du Rhône.



LE RÔLE DES PROFESSIONNELS DE L'ACEPP DANS LA RELATION FAMILLE/ÉCOLE CONCERNANT L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ

La relation entre les familles et l'école est très importante, d'autant plus lorsqu'il s'agit de la construire au moment où les parents scolarisent pour la première fois leur enfant en maternelle.

De nombreux freins à la construction d'une alliance éducative apaisée et égalitaire sont repérés par les professionnels de l'ACEPP et c'est donc là qu'ils ciblent leur action.

Pour de nombreux parents, la scolarisation d'un enfant renvoie à leur propre scolarité et pour nombre d'entre eux, cette scolarité est faite d'expériences douloureuses qui évoquent des sentiments d'échec dont ils souhaitent préserver leurs enfants. L'expérience ordinaire de certaines familles, avec les institutions en général : mairie, CAF, la poste..., relève du rejet ou du décalage systématique. En effet ces familles, en lien avec leur expérience de vie, ne se sentent jamais légitimes dans leurs demandes ou leurs attentes. Elles ont le sentiment qu'on attend toujours d'elles, justement ce qu'elles n'ont pas, quelle que soit l'institution. L'école n'échappe pas à cette désalliance institutionnelle lorsque les familles l'ont intégrée.

L'appréhension des familles lorsque elles scolarisent leur enfant, peut être très forte, et elle est souvent minimisée par les professionnels parce que les parents ne la disent pas ou ne la montrent pas. Elle apparaît sous des formes de protections qui ne sont pas toujours lisibles en tant que telles (distance affichée dans la relation, absence lors des réunions...). Un espace comme le lieu Passerelle de Saint-Priest permet aux parents de prendre confiance, dans une temporalité adaptée à leurs besoins, et d'établir une relation avec les enseignants, les ATSEM et tous les professionnels de l'école, en voyant et en comprenant comment leur travail s'organise et se construit

²⁴ *Passé, passe, passera : le lieu passerelle d'une école maternelle*, film réalisé par Cynthia frenet, Cécile Keloumgian et Marie-Odile Maire-Sandoz, centre Alain-Savary, IFE/ENS de Lyon, 2014. En ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relation-ecole-familles/passe-passe-passera-le-lieu-passerelle-d2019une-ecole-maternelle>]

autour des enfants. Le lieu Passerelle permet en effet de transformer les regards des parents sur l'école puisque ceux-ci portent en eux leur regard d'anciens élèves.

LE LIEU PASSERELLE DE SAINT-PRIEST

Ce lieu existe depuis 2008. On peut le regarder pour essayer de comprendre quelles sont les conditions qui permettent de construire une relation apaisée famille/école basée sur des rapports de confiance.

Un exemple de ce qui a pu se pratiquer dans cet espace et des effets que cela produit sur la relation famille/école :

Des repas partagés entre enseignants de l'école et Mamans d'enfants scolarisés, organisés sur le temps de midi, avec alternativement des préparations du repas organisées par les enseignants puis par les Mamans. Ces temps informels qui peuvent sembler centrés sur le plaisir culinaire et gustatif, permettent en réalité une rencontre qui évacue les rapports dissymétriques entre des professionnels détenteurs d'un savoir académique et des « parents d'enfants » en train de découvrir leur rôle de « parents d'élèves ». Ces temps de repas qui permettent de partager des points de vue de parents-éducateurs à égalité de statut, avec toutes les incertitudes liées à la parentalité, avec des maladresses avouées de part et d'autre, qu'on soit parent d'élève de l'école ou parent-professionnel, développent des formes de connivence. Ces temps permettent donc d'apprendre à se connaître vraiment, de déconstruire les préjugés et les représentations stéréotypées des uns et des autres.

Pour Murielle Bayon, la relation de confiance représente une condition nécessaire pour que les parents s'engagent aux côtés des enseignants dans l'accompagnement et le soutien à la scolarité de leur enfant. Notamment lorsque des difficultés apparaissent, parents et enseignants parviennent à en parler ensemble sans que les parents ne se sentent remis en cause dans leur rôle d'éducateur, ni les enseignants dans leurs missions professionnelles à condition que la confiance soit établie. De plus, grâce au travail de médiation des animateurs de l'ACEPP, les rencontres sont moins éprouvantes pour les familles qu'elles ne le seraient dans un contexte ordinaire. En effet, sans cette médiation, on observe parfois des stratégies d'évitement de la part des parents qui, par exemple, ne se rendent pas aux rendez-vous fixés par les enseignants.

DÉPASSER LES CADRES NORMATIFS DE L'ÉCOLE POUR SE COMPRENDRE

Le lieu passerelle permet de dépasser les cadres normatifs de l'école pour se comprendre. En effet, l'école et les professionnels qui y exercent sont pétris de leur culture professionnelle. Les cadres normatifs qui organisent le travail sont intégrés par les professionnels qui, parfois, ne sont plus en mesure de les percevoir. Pour les familles les moins familières de la norme scolaire, les professionnels de l'ACEPP représentent des médiateurs qui, n'ayant pas eux-même intégrés les codes de l'institution Education nationale, les perçoivent lorsqu'ils représentent un frein à la compréhension des situations ou au développement de la relation et ils contribuent à les résoudre.

DÉTRICOTER LES COMPLEXITÉS INTERINSTITUTIONNELLES

Dans une école travaillent ensemble des professionnels de divers horizons, dépendants de différentes institutions, certains avec des statuts stables et d'autres avec des statuts précaires, chacun avec des missions différentes. Les situations scolaires sont peu compréhensibles lorsqu'on n'a pas de lisibilité dans cette complexité ordinaire de l'école. Par exemple, dans une école maternelle, enseignant comme ATSEM sont souvent appelés par leur prénom. Pour un parent, les différences entre les missions de l'enseignant et celles de l'ATSEM ne sont pas visibles et il s'adressera de manière indéterminée à l'un ou à l'autre quelle que soit la nature de sa demande. Les professionnels de l'ACEPP consacrent donc une part non négligeable de leur temps à expliciter les fonctionnements ordinaires d'une école et les missions des professionnels qui y exercent.

SAVOIR ACCUEILLIR LES PARENTS, UNE QUESTION PLUS COMPLEXE QU'IL N'Y PARAÎT.

Contrairement aux idées reçues, passer la barrière de la langue pour se comprendre à l'écrit comme à l'oral, n'est pas le frein le plus important pour les parents lorsqu'ils viennent à l'école, même s'il s'agit de ne pas minimiser cette difficulté.

Pour Murielle Bayon, les modes de communications représentent une barrière bien plus importante :

- Comment on accueille ?
- Comment on se sent accueilli ?

La réponse à ces questions n'est pas aussi universelle qu'on pourrait le croire. Elle dépend de chacun et relève du langage verbal et non verbal. La question de l'accueil est tellement fondamentale qu'elle nécessite une réflexion et un engagement professionnel. En effet l'accueil représente une relation duale si bien que le professionnel qui accueille ne doit pas perdre de vue que le parent qui est accueilli est en questionnement lui aussi concernant cet accueil : « Est-ce qu'on se sent accueilli à la condition de faire la bise ? Est-ce qu'on regarde dans les yeux ou au contraire on ne regarde pas dans les yeux pour être respectueux ? », etc.

Un accueil réussi permet au parent d'entrer dans l'école et conditionne le fait qu'il y reviendra régulièrement.

LE CAS PARTICULIER DE LA TOUTE PETITE SECTION (TPS)

« De nombreux parents ne se sentent pas légitimes à passer la porte de l'école, carrément ». Murielle Bayon explique que la question de l'accueil est encore plus centrale pour construire la relation avec les familles d'enfants entrant en Toute Petite Section de maternelle, car ils vont devoir laisser leur enfant, parfois pour la première fois, dans un lieu où eux même n'ont pas l'impression d'avoir leur place.

Dans l'espace Passerelle, la rencontre avec les professionnels de l'école a le temps de se construire, parfois en amont de la scolarisation de l'enfant. Pour cela les parents peuvent témoigner entre eux de la qualité de la relation établie avec les professionnels, ce qui favorise la construction de la relation de confiance nécessaire aussi bien pour confier son enfant à un autre adulte que pour accepter de se séparer de son enfant le temps de la classe.

En conclusion, dans les lieux Passerelle, se joue, à travers le rôle des professionnels de l'ACEPP, à travers les échanges entre parents, le dépassement des ressentis, voire des ressentiments. Cela permet que des situations de tensions entre l'école et les familles ne dégèrent pas. En effet tout l'enjeu de ces lieux est bien d'aller vers des éléments de compréhension des organisations internes de l'école, des rôles des professionnels, de leurs styles professionnels respectifs...

COMMENT LES PARENTS SOUTIENNENT-ILS LE TRAVAIL PERSONNEL DE LEURS ENFANTS ?

DES PARENTS TELLEMENT EXIGEANTS

Les parents de familles populaires, très souvent, projettent leur propre expérience scolaire sur leurs enfants et souhaitent leur éviter les parcours chaotiques qui ont été les leurs. D'autre part, ils sont souvent préoccupés par des préjugés sociaux fortement ancrés dans les représentations et qu'ils ont eux-mêmes intégrés : les familles les plus populaires ne savent pas éduquer leurs enfants, elles sont laxistes. Cela a pour conséquence que certains parents sont convaincus qu'ils ne sont pas légitimes dans leur rôle d'éducateur.

En réaction aux éléments cités, et contrairement à des représentations très ancrées dans le milieu enseignant, ces parents sont généralement d'une très grande exigence sur le plan des devoirs à faire hors l'école. A tel point que cela crée parfois des situations de conflits familiaux forts dans lesquels les enfants sont maintenus sous pression de manière très importante.

Dans les espaces parents, tels que l'ACEPP en anime, les échanges entre pairs donnent l'occasion de relativiser et autorisent les familles à pratiquer des réajustements qui permettent de réguler ces situations conflictuelles.

COMMENT SOUTENIR LE TRAVAIL SCOLAIRE DE SON ENFANT QUAND ON NE MAITRISE PAS LA LANGUE DE L'ÉCOLE ?

Dans l'aide et le soutien aux devoirs, les problèmes liés à la maîtrise de la langue sont très importants pour les familles qui culpabilisent de ne pas se sentir en capacité d'aider leur enfant. Lorsque certains enfants accèdent à l'écrit, on observe même que certains parents se sentent infériorisés par rapport à eux et se délégitiment dans leur rôle d'éducateur. Dans ces situations, les échanges, les débats, les discussions qui ont lieu entre pairs dans les espaces parents, permettent à certains de retrouver du pouvoir d'agir et de rétablir les équilibres éducatifs dans la relation avec leur enfant.

D'une manière générale, les animateurs de l'ACEPP constatent que pour soutenir le travail scolaire de leur enfant, les parents font généralement appel à leur réseau : des voisins, les aînés de la fratrie...

LES PARENTS QUI NE PARVIENNENT PAS À FAIRE ALLIANCE AVEC L'ÉCOLE.

Malgré le travail des professionnels de l'école et le travail de médiation des animateurs de l'ACEPP, certains parents ne se sentent jamais légitimes, jamais reconnus par l'école en tant qu'éducateurs à part entière dans l'institution scolaire et ils adoptent des attitudes systématiquement réfractaires vis à vis de l'école, et en particulier auprès de leurs enfants qui, de fait, ne trouvent pas auprès d'eux un soutien dont ils ont besoin pour réussir leur parcours scolaire. Ces situations de dialogue impossible sont difficiles à réguler car ces parents viennent peu ou pas dans les espaces dédiés pour échanger avec leurs pairs ou avec les professionnels de l'ACEPP.

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ANIMATEURS ACEPP

Si on essaie de définir l'identité professionnelle des animateurs de l'ACEPP, on peut dire que ce sont des « passeurs » en charge de traduire les intensions, de transcrire des discours normés d'un cadre à un autre, de faire bouger les préjugés des uns et des autres... Sous des dehors d'actions centrées sur la convivialité qui peuvent sembler anodines au premier abord, se jouent en réalité, des légitimations et des reconnaissances beaucoup plus profondes qui n'auraient pas lieu sans ces espaces et qui ont des répercussions dans les fonctionnements ordinaires de l'école mais aussi qui ouvrent sur des chemins de vie, des parcours citoyens, qui permettent aux parents d'investir ou de réinvestir leur pouvoir d'agir dans leur famille, dans diverses institutions et dans la société.



SCOLAIRE, PÉRISCOLAIRE, QUELLE ARTICULATION ?

ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ : VISION HISTORIQUE, MODERNE OU POST-RYTHMES ?

Eddie Marchand, coordonnateur du Périscolaire, Ville de Dijon

Texte intégral de l'intervention

Petit préambule : mes propos ne sont en aucune manière scientifiques et en aucune manière jugeant. Ils abordent la question de la réussite scolaire du point de vue d'un professionnel de l'éducation par les loisirs.

ENTRE IDÉES OU CONCEPTIONS PERSONNELLES ET THÉORIE ?

Si je vous dis qu'il existe dans la société plusieurs institutions et divers lieux qui contribuent à l'éducation des jeunes, si je vous dis que les diverses institutions éducatives ne peuvent vivre enfermées sur elles-mêmes, une émulation entre elles et une complémentarité sont nécessaires et enfin si je termine par les municipalités, parce qu'elles sont proches des populations qui y habitent, et elles ont un rôle fondamental à jouer pour susciter et réguler le tiers lieu, préciser les objectifs et articuler entre elles les diverses institutions éducatives. Cela vous parle ? Ces idées ne viennent pas de moi, quoique en qualité de militant éducatif, je suis intimement convaincu de leur bienfondé. Non ces idées sont empruntées à Philippe Meirieu et font partie de ce qu'il appelle le tiers-lieu éducatif²⁵.



Aujourd'hui, peut-on encore demander à l'école d'être responsable de toute de l'éducation ? Ou est-ce la surcharger inutilement ? Hors de leur famille et de leur école, les jeunes ont besoin d'un troisième lieu éducatif. Nous y reviendrons un peu plus loin.

Revenons à l'accompagnement scolaire. Traditionnellement, ce que je vois de l'accompagnement scolaire c'est une offre pensée comme la nécessité de retravailler les programmes scolaires sous une autre forme certes mais qui reste fondamentalement attachée, orientée ou cadrée par une logique scolaire.

Et si la question de la réussite éducative était de dépasser le cadre de ce que l'on connaît pour imaginer d'autres voies ? Pour certains, j'enfonce des portes ouvertes, pour d'autres, ce peut être utopie, voire foutaises... mais des voies basées sur la co-éducation, favorisant le vivre-ensemble et surtout le mieux vivre à l'école, école ici vue comme un lieu et un temps (de l'arrivée au départ de l'enfant).

« La co-éducation peut être définie comme une forme d'éducation qui privilégie l'apprentissage en autonomie, par l'expérience collective et la collaboration. Elle ne se limite pas à l'interaction entre l'enfant et le média censé permettre l'apprentissage, mais s'appuie aussi sur l'émulation du groupe et prend en compte la situation d'apprentissage dans son ensemble. Le principe de co-éducation met l'accent sur le rôle de chacun de ceux qui entourent un enfant dans le processus éducatif (parents, enseignants...). La co-éducation est un processus interactif et collectif qui favorise la socialisation de l'enfant » (extrait du lexique du site universcience.fr).

²⁵ Voir en ligne sur le site de Philippe Meirieu [url : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/tiers-lieu.htm>]

10 ANS D'EXPÉRIENCES SUR LA VILLE DE DIJON

Cette introduction étant faite, je vous propose de vous expliquer une pratique, un projet municipal et son évolution. Ses débouchés actuels et ses perspectives.

Dans le cadre de son PEL signé en 2001, la ville de Dijon décide d'étendre l'offre périscolaire à toutes les écoles publiques et en 2004, harmonise l'ensemble du territoire dijonnais.

Avant 2004 :

Une offre éparse, non homogène :

- En élémentaire, une offre périscolaire déclarée auprès du ministère JS, gérée par une association départementale (PEP 21) mais uniquement sur certaines écoles (15 environ) au gré des demandes de parents.
- En maternelle, une offre dans toutes les écoles mais non déclarée, juste une garderie du point de vue des obligations réglementaires incombant à un accueil déclaré.
- Des disparités réelles (et en lien avec le tiers lieu sur le rôle des municipalités) :
- Un accueil partout en maternelle, mais éclaté en élémentaire : quid des familles avec des enfants dans les deux catégories d'âge ?
- Une tarification et des horaires différents spécifiques aux organisateurs.
- Une gestion de la pause méridienne problématique entre maternelle et élémentaire et une responsabilité dévolue aux directeurs d'école.
- Une offre qualitative différente.

2004/2005, le tournant éducatif :

Harmonisation sur tout le territoire dijonnais :

- Un accueil partout soit en regroupement, soit séparé.
- Une reprise par la collectivité de l'ensemble du service périscolaire (maternelle & élémentaire) mais conventionnement associatif pour du personnel mixte.
- Une tarification au taux d'effort et des horaires homogènes.
- Un temps déclaré Jeunesse et Sports avec professionnalisation forte.

L'organisation humaine sur le territoire

- Un découpage territorial des 82 écoles (80 aujourd'hui) en 9 pôles d'accueils territoriaux. Le terme exact est une déclaration en « marguerite ». Nouvelle possibilité proposée par JS, en 2004, notamment suite à demande de la ville. Cette mesure fut expérimentale sur le département et nationale ensuite.
- Un directeur périscolaire BEATEP (Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation Populaire. Fiches d'Orientation) / BPJEPS (brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport) ou plus : DEFA (diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation), DUT CS (diplôme universitaire de technologie carrières sociales), à la tête de chaque pôle (diplômes professionnels).
- Un Adjoint Educatif, interface entre l'école, les familles et le périscolaire. Pivot de la politique éducative, sur site délégué du directeur itinérant avec un BAFD (titulaire ou formé à terme).
- Un ou plusieurs animateurs pour compléter les équipes.

- Tous les animateurs employés sur le secteur périscolaire sont titulaires au minimum du BAFA.
- Ces dernières années pour faire face aux différentes évolutions, des postes de directeurs adjoints périscolaire ont été créés pour accompagner, aider et dynamiser le temps de la pause méridienne pour des titulaires d'un BPJEPS.
- Un coordonnateur pédagogique et technique sur la ville, « DEFAsien » de formation.
- Création d'un service périscolaire au sein de la collectivité comprenant un chef de service, un coordonnateur et 2 gestionnaires administratifs.

L'offre pédagogique

Avec la création du service périscolaire et la professionnalisation, une nouvelle dynamique s'installe à Dijon. Une vraie réflexion autour du sens et des objectifs éducatifs prend forme. Tout en répondant aux objectifs du PEL, la professionnalisation des acteurs a engendré des évolutions et placé ou re-placé l'enfant au cœur des préoccupations.²⁶

Concrètement, en tant qu'animateur, lorsque je fais un jeu, une animation, dans quel but celle-ci est-elle proposée ? Qu'est-ce que je cherche à voir, à proposer, à développer ? A quel besoin physiologique, cognitif, affectif répond cette offre ? A quel étape de son développement de l'enfant ? Que puis-je proposer à un enfant de 3 ans, de 6 ans et de 9 ans ?

Cette réflexion s'est organisée autour d'une approche nouvelle pour beaucoup, la dynamique de projet, au sens de Houssaye²⁷, c'est à dire vue comme une dialectique permanente entre pratique et théorie éducative.

« Le terme de « projet » renvoie étymologiquement à l'idée de « jeter en avant » et il s'agit donc de se mettre en perspective de réaliser un produit dans le futur. Nous sommes tous des familiers de la logique de projet dans notre vie quotidienne si l'on considère qu'il y a projet dès lors que l'on s'est fixé une finalité, un but à atteindre et qu'on cherche les moyens de l'atteindre. »

CROS (Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation. Nathan, 1994, p. 802) définit ainsi la dynamique de projet comme un "paradigme valorisant l'activité concrète et organisée d'un sujet soucieux de se donner un but et les moyens adaptés pour l'atteindre" Dans le champ éducatif, Cros montre que la pédagogie du projet héritée des expérimentations des mouvements d'éducation nouvelle est une proposition pédagogique fréquente depuis les années 70 visant à mettre en œuvre une action finalisée par un but explicite. Bru et Not (Où va la pédagogie du projet ?, Éditions Universitaires du Sud, 1991, p. 327) considèrent que "le projet concrétise une intention ; il pose un but ; et prévoit un certain nombre de moyens pour l'atteindre ; il se précise sous forme de programme d'activités successives à travers lesquelles ces moyens seront mis en œuvre."

Dans l'espace pédagogique, la dynamique de projet est donc généralement mise en lien avec l'idée d'un enseignement centré sur l'élève dans la continuité et dans la perspective du « Learning by doing », selon la formule consacrée de Dewey. »

La pédagogie de projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage, Laurent Lescouarch, Université de Rouen²⁸

Sans révolutionner les pratiques, c'est à dire, sans changer fondamentalement les actions proposées sur le terrain, le basculement s'est effectué dans l'anticipation, dans la compréhension de son territoire (autour de l'école) et de ses possibilités, dans la construction d'étapes et de marches successives pour atteindre les objectifs, avec tout ce que ce que cela a pu engendrer :

²⁶ Voir en ligne, sur le site de la ville de Dijon, *le PEG de Dijon*,
[url : http://www.dijon.fr/shared/images/fichier_joint_00026020_8891.pdf]

²⁷ Houssaye, J., *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Lang, 1988

²⁸ En ligne sur le site de la FADBEN [url : <http://www.fadben.asso.fr/La-pedagogie-de-projet-dans-les.html>]

- Un véritable engouement doublé de vraies craintes pour les animateurs : une reconnaissance de mon métier, mais serais-je capable de ?
- Une ouverture sur l'extérieur, souvent en lien avec le développement de l'enfant (s'ouvrant peu à peu au monde qui l'entoure)
- une satisfaction des familles : en quelques années, le service est passé, du point de vue des familles, d'une garderie à un véritable lieu éducatif. Les enfants étaient déposés par obligation (aujourd'hui encore, ces accueils constituent un mode de garde pour les parents, mais il est intéressant de noter que ce terme continue d'égratigner les animateurs d'ailleurs) et on a vu évoluer les pratiques avec des enfants souhaitant venir au gré des projets ou des animations et donc des parents « contraints » de laisser leurs enfants, voire de venir les chercher de plus en plus tard. On peut aussi discuter cette évolution qui est d'ailleurs en débat chez nous : la rançon de la gloire ne se fait-elle pas au détriment du respect des rythmes de l'enfant ?
- Une rencontre avec les enseignants légèrement tendue, voire carrément tendue, et sur certains secteurs très fermée. Perte pour les directeurs de la « direction du temps de midi », volonté affirmée autour de nouvelles valeurs et autour d'un statut de professionnel de l'éducation parfois un peu trop affirmé, et, surtout, la place et le rôle de chacun. L'école est un lieu par définition sacralisé, uniquement axé autour de la notion d'apprentissages, surtout didactiques. En 2004, l'école, en terme de bâti, devient un lieu de co-éducation. Le monde enseignant doit, par obligation, apprendre à vivre avec des animateurs « affranchis » et soucieux de reconnaissance.

Ces premières années ont fait émerger beaucoup de situations difficiles avec souvent deux attitudes : une volonté d'accueillir et de faire du lien entre l'école et le périscolaire ou un rejet, une séparation nette entre les deux secteurs et des positions tranchées parfois source de conflits.

Mais de ce qui était encore inacceptable en 2004, qu'en est-il aujourd'hui ? D'année en année, les rencontres et les projets tissent d'autres relations professionnelles. Une place et une participation au conseil d'école, une participation aux réunions de rentrée, des temps de concertation : en réunion éducative (parfois disciplinaire), ou en réflexion autour des inscriptions en accompagnement scolaire ou en gestion des activités USEP, des alertes et signalements en commun, des projets conjoints...

POUR CONCLURE : DÉPASSER LES CLIVAGES ET SE RE-CONNAÎTRE ACTEURS ÉDUCATIFS, UN LEVIER DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ? 10 ANS D'ÉVOLUTION

Si je fais un bref retour à mon introduction et aux propos de Philippe Meirieu, l'école ne peut porter seule l'éducation de tous les enfants.

Les options pédagogiques de Freinet ou de Dewey ne se résument pas à l'inscription des enfants dans un programme scolaire, dans un cursus. L'apprentissage des savoirs scolaires s'inscrit dans l'histoire singulière de chaque enfant à travers l'élaboration, la conception de projets et de créations collectives. La classe mais plus largement l'école devient alors un lieu de production où les enfants dépassent le métier d'élève, sans obligation de s'y conformer et deviennent apprentis (chercheurs, journaliste, artistes, sportifs...).

Par son approche résolument tournée sur les capacités et les aptitudes, par son postulat de l'éducabilité de tous, et par ses pratiques d'agir collectif, l'animation mais plus largement l'Education Populaire dont je me revendique, se place à l'interface entre savoirs institués et savoirs informels. Elle propose des espaces de créativité et de reconnaissance des capacités de chacun, mais aussi de réinvestissements des savoirs.



N'y a-t-il pas là une opportunité à saisir pour changer notre regard sur des pratiques et pour faire se rencontrer des acteurs dans le respect de leur « professionnalité ». Ne serait-ce pas là aussi une forme nouvelle d'accompagnement à la scolarité ?

Hier encore : Des enfants « chahutés » par 2 logiques différentes (2 mondes différents ?), qui s'entrecroisent, voire s'entrechoquent, qui revendiquent et au mieux s'acceptent dans le sens de se tolérer

Mais... Aujourd'hui : Une (r)évolution qui redéfinit les cartes du monde éducatif ...

- Un PEDT construit, débattu entre directeurs d'écoles et directeurs d'accueil collectif municipal lors de réunions co-animées Education nationale et « Education Populaire »
- Un magistère autour du périscolaire²⁹
- Un LEA avec l'IFé pendant 3 ans
- Un travail partenarial autour de la question centrale enseignant/animateur : qu'est ce que cela me fait de faire des sciences ?³⁰
- Des projets co-construits école périscolaire (avec restauration municipale, parents et associations)
- Des créations de clubs pendant le temps des NAP/TAP³¹ : sur la base d'un projet annuel, complémentaire, permettant de retravailler les savoirs sous une forme ludique, loisirs.. sciences, nature & environnement, jeux (pour le vivre-ensemble et le respect des règles...)
- Une intervention autour du groupe départemental maternelle (IEN, CPC, directeurs d'écoles d'application et normales, maîtres formateurs, psychologue de l'ESPE) pour découvrir et faire découvrir le métier d'animateur, échanger sur les rythmes et proposer des pistes d'évolution.

Et pour demain : Des logiques d'acteurs au service d'un projet collectif, la réussite des enfants, de tous les enfants. Des logiques qui se comprennent, s'entendent ET se complètent pour construire ensemble pourquoi pas l'école de demain.

²⁹ *Enseignants, animateurs, mieux se comprendre pour travailler ensemble dans l'école*, parcours de formation réalisé par le centre Alain-Savary et disponible sur la plateforme m@gistère du ministère de l'Éducation nationale. En ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/partenariat-educatif/les-journees-detude-2014-2015/enseignants-animateurs-mieux-se-comprendre-pour-travailler-ensemble-dans-lecole>]

³⁰ *Enseignant, animateur, faire des sciences, qu'est-ce que ça nous demande ? Des défis scientifiques à Dijon dans les classes et les temps d'animations*, un film réalisé par le centre Alain-Savary. En ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/partenariat-educatif/enseignants-animateurs-a-dijon/enseignant-animateur-faire-des-sciences-quest-ce-que-ca-nous-demande>]

³¹ Voir en ligne sur le site de la Ville de Dijon, le livret *Rythmes scolaires : ce qui change à la rentrée*. [url : http://www.dijon.fr/shared/images/fichier_joint_00026380_9128.pdf]



**ACCOMPAGNEMENT
À LA SCOLARITÉ
ET ÉDUCATION
POPULAIRE**

**ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ,
QUELQUES RÉFLEXIONS DU POINT DE VUE D'UN
RESPONSABLE DÉPARTEMENTAL D'UN
MOUVEMENT D'ÉDUCATION POPULAIRE**

intervention de Bernard Noly, FRANCAS du Rhône

Compte-rendu de l'intervention rédigé par Stéphane Kus

Les Francas du Rhône, une association d'éducation populaire

centrée sur :

- les loisirs éducatifs et l'accueil collectif de mineurs (centre de loisirs, maisons de quartier, centre sociaux, accueil jeunes,...)
- la formation et l'accompagnement des animateurs (BAFA, BAFD, formation professionnelle et continue)
- le lien avec les institutions culturelles
- l'accueil périscolaire en lien avec l'Education nationale



Animation de dispositifs :

- Ateliers relais
- projet de raccrochage des plus de 16 ans avec un lycée professionnel
- participation au groupe départemental d'appui aux PEDT

L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ : UNE QUESTION VIVE REPOSÉE PAR LA RÉFORME DES RYTHMES

Des questions anciennes, jamais vraiment résolues :

- Même si on est convaincu de l'importance d'un accompagnement à la scolarité qui privilégie l'apprentissage de savoirs et de compétences dans un contexte de loisirs, de l'importance de la multiplicité des expériences, des découvertes, des rencontres entre pairs et avec de adultes : Comment proposer un accompagnement scolaire qui ne soit pas de l'aide aux devoirs, dans un contexte à l'école élémentaire où les devoirs écrits sont prohibés mais pratiqués avec une forte pression des parents et des enfants pour que les devoirs soient faits. Du coup, souvent on est sur des propositions hybrides où on commence par l'aide aux devoirs pour faire ensuite des activités de jeux, de découverte, etc. Mais ce n'est pas satisfaisant, car le temps du loisir éducatif est écourté et conditionné par le temps de devoirs.
- Comment trouver sa place dans ce domaine de l'accompagnement et du soutien face au développement d'un secteur marchand du soutien scolaire ? Comment éviter une aide

scolaire à 2 vitesses ? Importance de l'accompagnement par l'Education populaire pour maintenir une offre accessible à tous.

- Quand l'école développe la concurrence entre élèves, quel accompagnement proposer ? Aider à devenir le plus fort en classe ? Développer la personnalité de chacun et le bien-être ? Dans ce système de compétition scolaire, parfaitement intégré par les parents, comment faire des propositions qui sortent de ce modèle sans qu'elles soient perçues comme des propositions au rabais par les familles ? Nécessité de développer des outils de communication qui nécessitent des moyens, nécessité de qualifier les intervenants, dans un contexte de restriction budgétaire. Mais la qualité a un coût...
- Comment permettre aux enfants qui vivent des situations d'échec à l'école de vivre des situations de réussite dans ces temps périphériques ? Pour que les adultes qui encadrent ces temps soient bienveillants, il faut que ces adultes soient eux-mêmes accompagnés. La plus-value vient aussi de ce que les adultes ne sont pas là pour évaluer.
- Question de la place des parents dans l'accompagnement ? Comment ne pas délégitimer les parents quand on prend un peu leur place pour accompagner la scolarité de leurs enfants ? Même si les rapports animateurs-parents peuvent être facilités par l'absence de jugement, et de position d'évaluateurs des animateurs, il y a besoin d'imaginer des modalités d'échange avec les parents qui leur redonnent un sentiment de compétence.
- Les associations doivent mieux réfléchir leur projet d'accompagnement en fonction des difficultés du public et des objectifs qu'on veut assigner à l'accompagnement. Si l'on veut sortir du seul enjeu de la "garderie", de l'activité occupationnelle.

Des questions rendues vives par la réforme des rythmes

Comment penser le projet éducatif avec les enseignants ? Comment faire en sorte de ne pas laisser l'enfant être le seul lien entre les adultes ? Le besoin de liens entre les différents adultes se fait encore plus sentir avec la réforme.

On a vanté à l'avance la réforme des rythmes comme quelque chose qui permettrait aux enfants d'être plus reposés, de faire des activités extraordinaires sur ces nouveaux temps, qui seraient gratuites, etc., Mais on voit bien que la mise en place a été, pour l'instant, si ce n'est décevante, en tout cas très contrastée en fonction des communes sur bien des points. Si l'on ne veut pas tomber dans le risque de la suractivité, il y a besoin d'aménager du temps libre, de laisser les enfants choisir leurs activités et de faire ou ne pas faire une activité...





ACTUALITÉS DE L'ÉVOLUTION DES POLITIQUES ET DES DISPOSITIFS EN EDUCATION : QUELLES RESSOURCES POUR RENFORCER LES COOPÉRATIONS LOCALES ET INTERINSTITUTIONNELLES AUTOUR DE L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ ?

Jean-Marc BERTHET, sociologue, consultant, professeur associé à l'Université de Versailles, Saint-Quentin en Yvelines

Texte intégral de l'intervention

PRÉAMBULE

1/ On sait depuis au moins 10 ans et le rapport de Glasman et Besson de 2004 que les effets de ces accompagnements à la scolarité sont très ténus alors pourquoi continue-t-on ? Je rappelle que lors de la Convention d'Objectif et de Gestion 2009 2012 qui lie la CNAF et l'Etat, les Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité ont failli disparaître puis finalement ont été conservés, pour défendre l'emploi local et les associations porteuses...tel était l'argument... qui cachait sans doute du sécuritaire derrière.



2/ Dans ces affaires de tension entre animateurs et enseignants et dans l'idée de les faire travailler ensemble, il ne faut pas perdre de vue :

- la division intellectuelle du travail qui profite aux enseignants ;
- la division salariale du travail qui profite encore aux enseignants.

Donc la gageure est de faire du commun sur des divisions fortes concernant l'argent et le soi-disant savoir donc le pouvoir ; et pourtant, il arrive des choses stupéfiantes : vous avez des enfants qui préfèrent passer du temps avec des animateurs plutôt qu'avec des enseignants !

3/ Fondamentalement il faut repartir d'un oxymore « de la pression dépressive de la société » à la réussite.

Nous sommes dans une société qui ne va pas bien et en même temps la réussite scolaire et je dis bien scolaire et non éducative est souvent la seule sortie possible pour de nombreux enfants et leurs familles. Comme le dit un adjoint à l'Education de Saint-Denis : « Dans cette commune, nous avons de nombreux parents pour qui leur seule richesse est celle de leurs enfants ». Il y a donc une pression généralisée à la réussite des enfants. Cette réussite est largement apprivoisée au prisme de la réussite scolaire et, donc, dans ce cadre là, tout ce qui peut participer de cette réussite des enfants ne peut qu'être valorisé - alors que des travaux nous montrent parfois les aspects contre-productifs des accompagnements menés.

I - UN DÉTOUR HISTORIQUE

L'histoire de la montée de la question des accompagnements à la scolarité tient, sur une durée d'une trentaine d'années, un double fil rouge problématique : entre accompagnement interne et accompagnement externe à l'école d'une part, entre individualisation et personnalisation d'autre part.

A - La montée des questions d'accompagnement à la périphérie de l'école

NB : On se reportera utilement à la liste des sigles avec leur explication et leur histoire à la fin du document.

L'histoire commence en 1981, non pas par les ZEP mais par la question de la prise en charge des enfants immigrés scolarisés en élémentaire : cela s'appelle les études assistées portées par des associations financées pour cela. Ensuite, en 1982, arrivent les AEPS (Actions Educatives Péri-Scolaires) et c'est le Fond d'Action Sociale qui finance ces actions, toujours pour les enfants immigrés et élargies aux ZEP en 1984 mais seulement pour l'élémentaire. En 1990, une nouvelle circulaire élargit les AEPS aux élèves de ZEP en 6ème et 5ème. En 1992 une première charte de l'accompagnement scolaire est produite par différents ministères et de grandes associations. En 1996, on crée le CLAS qui existe toujours puis en 1998 le CEL, contrats éducatifs locaux etc, les AEPS vont être fondues dans le CLAS (Contrat local d'accompagnement à la scolarité) en 2000. Puis enfin, une nouvelle charte nationale de l'accompagnement à la scolarité est signée en 2001.

A côté de ces dispositifs nationaux, il faut parler des communes ou des associations ou des travailleurs sociaux qui tout au long des années 80 et 1990 font des choses et innovent sans forcément les déclarer en CLAS.

Il ne faut donc pas perdre de vue que cette question arrive par le FAS (Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs musulmans d'Algérie en métropole et pour leur famille) créé à la fin des années 50 pour penser les conditions d'accueil pour les populations issues de l'immigration qui devient FASILD (Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations) puis l'ACSé (Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances) puis CGET (Commissariat Général à l'Égalité des Territoires) enfin aujourd'hui. Les mots ont du sens : égalité des territoires c'est bien notre problème aujourd'hui devant le risque des fortes inégalités territoriales.

Dans cette histoire, la réussite éducative va jouer un rôle en reposant la question en 2005 des accompagnements personnalisés, alors même que jusque là les actions menées l'étaient sous forme de groupe collectifs ou semi-collectifs, même si parfois, certaines expérimentations avaient pu être menées avant même la création de l'AFEV (Association de la fondation Etudiante pour la Ville) avec du soutien individualisé directement dans les familles des élèves repérés en difficultés.

Mais, il faut le redire, les effets probants en termes de réussite de ces accompagnements sont ténus, faibles voire controversés avec par exemple la polémique relative à l'évaluation des « clubs coup de pouce » qui sont encore un autre dispositif, par l'école d'économie de Paris.

B - La montée des questions d'accompagnement à l'intérieur de l'école

Ensuite, il est une seconde forme d'accompagnement en interne à l'école. Celle-ci monte très tôt dans les discours, à l'intérieur de l'école, c'est l'individualisation avant l'accompagnement.

Elle était déjà dans la loi Haby de 1975 qui parlait de « pédagogie différenciée et de personnalisation » ce sera renforcé par la loi Jospin de 1989 qui « place l'élève au centre ». C'est encore renforcé par la loi sur la refondation de juillet 2013 qui amène le concept d'école « inclusive » : on n'en parle pas assez, ce qui évite de nous demander ce que cela peut vouloir dire de façon opérationnelle, c'est à dire d'école qui accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire, même si cette notion vise plutôt les publics handicapés, elle est appelée à se généraliser.

Il y a eu une grande rupture au 1er degré, c'est 2008 avec la semaine de 4 jours. Les débuts de l'individualisation dans l'éducation nationale arrivent vraiment en 2008 avec les aides personnalisées au primaire qui viennent de disparaître pour laisser place aux Aides pédagogiques complémentaires, en perdant une heure d'aide au passage...

Au 1er degré, on a aussi des PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) qui datent de septembre 2005 et les accompagnements éducatifs dans les écoles de l'éducation prioritaire.

Trois défauts ont été pointés³² sur ces temps entre 2008 et 2013 :

- ils rallongeaient la journée des élèves qui en bénéficiaient sur un temps non scolaire soit à la pause méridienne, plus rarement après ;
- ils stigmatisaient les élèves qui en bénéficiaient ;
- enfin ses modalités d'action étaient peu diversifiées puisqu'il s'agissait de donner deux heures à tous les enseignants sur l'ensemble du territoire ce qui ne correspondait pas toujours aux besoins de tous les territoires, certains enseignants estimant qu'il aurait fallu des interventions encore plus lourdes...

Aujourd'hui, nous avons les aides pédagogiques complémentaires qui ne sont donc plus personnalisées mais qui ont une durée de 36 heures à l'année pour 60 heures d'aides personnalisées mais elles concerneront tous les élèves et pas seulement les élèves en difficultés. On voit là apparaître, mais dans le droit fil du rapport IGEN, une nouvelle tension entre accompagnement pour tous et accompagnement pour certains élèves, la tension classique dans l'école républicaine entre l'universalisme et la différenciation, qui est assez structurante du problème.

Au collège, on a trois outils : le PPRE d'un côté qui date de 2005 et les accompagnements personnalisés en 6ème qui datent de 2010 et remplacent les aidées individualisées qui datent de 1999 mais qui n'avaient que peu porté. Le PPRE devrait être obligatoire pour tous les collégiens redoublants, les chiffres disent que dans la réalité seuls 1/4 en bénéficient.

On a un troisième outil basé sur le volontariat des élèves que sont les accompagnements éducatifs deux heures par semaines payés en heures supplémentaires... qui datent de 2008 !

Bref depuis 2008, sous le double poids de la réforme des 4 jours et des accompagnements éducatifs, c'est un maquis de dispositifs qui s'est déployé pour les quels il faut chaque fois localement rendre cohérent l'externe et l'interne; ce qui n'est pas simple.

A ce stade, il faut parler du rapport de la cour des comptes³³ qui vient de sortir sur le sujet des seuls accompagnements internes. La cour commence par deux données incontournables :

- la question de la gestion des ressources humaines à l'Education Nationale n'a pas bougé depuis le milieu du XXème siècle ;
- l'allocation des moyens aux établissements et aux académies ne prend que peu en compte les inégalités dans les résultats scolaires même si on repose la question de la péréquation depuis peu...

On connaît les conclusions des rapports de la cour des comptes quand elle s'attaque à une politique publique : elles sont souvent triples : c'est illisible, ce n'est pas piloté, c'est mal évalué et donc on ne sait pas combien ça coûte ! Mais le plus remarquable, ce n'est pas cela, le plus remar-

³² rapport IGEN de juin 2013, *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. En ligne [url : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/72/8/2013-066-Rapport-IGEN-Bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-2008_284728.pdf]

³³ rapport public thématique de la Cour des Comptes, *Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif*, mars 2015. En ligne [url : <https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Le-suivi-individualise-des-eleves-une-ambition-a-concilier-avec-l-organisation-du-systeme-educatif>]

quable, c'est qu'on ne sait même pas ce que cela produit sur les enfants ! on ne connaît pas les effets sur les apprentissages de ce type de dispositifs.

La conclusion de la cour est aussi importante pour une autre raison proprement structurelle déjà évoquée hier sur le partenariat :

« La Cour a pu observer, tant au cours de ses déplacements en académie que dans le cadre de son enquête statistique, à quel point la communauté enseignante, comme les équipes de direction, savent et peuvent se mobiliser en faveur du suivi individualisé des élèves, lorsqu'un véritable projet d'école ou d'établissement parvient à fédérer l'ensemble des acteurs concernés autour de cet objectif. Cette situation, que la Cour a rencontrée plus d'une fois sur le terrain, ne constitue toutefois pas la norme. Y parvenir suppose en effet de surmonter l'ensemble des dysfonctionnements du système éducatif dont les dispositifs de suivi individualisé des élèves ne sont que le révélateur : l'inadaptation du cadre de gestion, l'insuffisance de la formation et des outils à la disposition des enseignants, ainsi que les défaillances dans la conduite du changement. Cela implique de tels efforts de la part de l'ensemble des acteurs, enseignants comme chefs d'établissement et corps d'inspection, que la démarche en devient impossible à généraliser sur le territoire, hors exploit collectif et bonne volonté exceptionnelle des équipes locales. »

rapport de la cour des comptes, *Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif*, mars 2015, page 75

C - la difficile rencontre de ces mouvements

La lente montée de la question de l'accompagnement dans les questions éducatives qui reste historiquement renvoyée à sa périphérie, et donc n'est pas vraiment internalisée au sein de l'Education Nationale ou tardivement. Et pour cause, la stratégie de l'individualisation ne visait pas l'ensemble des élèves mais bien ceux les plus en difficultés à qui il était proposé des dispositifs mais en dehors de l'école... ou à tous le moins extérieur à la classe et en marge du temps scolaire, avec l'exemple typique des RASED qui étaient plus soustractifs à la classe que contributifs. En même temps, si on constate la lente montée au sein de l'Education nationale de ces accompagnements, ils restent faiblement institutionnalisés.

II - UN POINT D'ACTUALITÉ

Nous avons à faire, comme dans de nombreuses autres politiques publiques à un paysage éclaté en dispositifs qui se superposent, les accompagnements internes à l'éducation nationale et les accompagnements externes.

Nous sommes par ailleurs en train de vivre une série de réformes importantes sur ces sujets :

- les PEDT (Projet Educatif de Territoire) ;
- la politique de la ville ;
- les REP+ ;
- une consolidation des moyens pour le dispositif de réussite éducative.

Ce "bougisme" des politiques publiques qui en constitue son actualité permanente est en lui-même un mode de gouvernement qui produit un chantier permanent. Et le risque du "bougisme" est de produire des formes d'amnésie institutionnelle et donc une très grande difficulté à capitaliser ce qui est fait sur la durée. D'une certaine façon, on ne cesse depuis trente ans de réinventer un tryptique, expérimentation, évaluation généralisation, qui a fait la preuve qu'il ne marche pas. Cessons de penser que les expérimentations sont reproductibles, cela n'est pas vrai. J'y reviendrai dans la troisième partie plus méthodologique et conclusive.

Avant cela, je voudrais revenir sur l'actualité de la réforme des rythmes, à partir d'un petit travail fait pour l'ACSE sur quatre communes. Très rapidement, cette réforme me semble poser quelques

questions redoutables. La première tient au mode de pilotage et de gouvernance de l'ensemble, j'ai le sentiment d'une perte en ligne en termes d'exigences sur les contenus éducatifs des principaux acteurs concernés (Education nationale, DDCS – Direction Départementale de la Cohésion Sociale - et CAF). Celle-ci s'explique par l'urgence de la mise en oeuvre mais correspond sans doute aussi à quelque chose d'un mal profond : en clair, les communes ont été laissées un peu seul à la manœuvre. Du coup, leurs modes opératoires ont été très différents. Et certaines qui avaient expérimenté une mise en oeuvre en 2013 ont tout changé en 2014.

Deuxième question posée par cette réforme, c'est celle de sa disparité. A entrer par le petit bout des communes, force est de constater l'extrême diversité de son application, que ce soit dans sa méthodologie (comment les parents et les enfants ont-ils été associés à la réforme), dans son financement, (les activités proposées sont-elles gratuites ou payantes ?) dans ses contenus (que propose-t-on comme activités, de la garderie, des activités culturelles ou sportives ou de l'accompagnement à la scolarité justement ?), la notion de parcours éducatifs est-elle envisagée ? Les réponses sont fortement disparates.

J'insiste sur les PEDT et leurs devenirs, car justement, ils étaient sur le papier et au niveau du premier degré un outil possible à un renforcement des coordinations et des coopérations entre professionnels, en particulier mais pas seulement, autour de l'accompagnement à la scolarité. Force est de constater, que cela mettra sans doute plus de temps que prévu tant les tensions entre animateurs et enseignants, et les jeux de légitimités qui vont avec semblent rester encore vifs.

III - QUELS LEVIERS DANS CE CONTEXTE ?

Il nous faut commencer par un impératif : penser la question du pilotage et donc du partenariat. Pour le faire, il nous faut prendre au mot la méthodologie de projet et non pas la dévoyer sans vergogne comme cela est trop souvent fait et comme Franck Lepage dans ses « conférences gesticulées » nous invite à nous moquer de la logorrhée qu'elle produit, tant celle-ci devient indigeste, un mot en remplaçant un autre sans que le sens d'ensemble ne change vraiment.

Avant cela, je voudrais rappeler quelques éléments relatifs au partenariat. Il existe trois niveaux de partenariat :

- le terrain ;
- l'encadrement ;
- le politique, le niveau des décideurs.

Le partenariat ne peut se construire que par niveau et ce qui coince souvent ce sont les décalages de niveau : par exemple, au niveau de l'encadrement, ça marche très bien mais sur le terrain et au niveau politique c'est la guerre ! Ou encore le niveau de terrain construit des choses sur le surinvestissement personnel, le sur-travail mais au niveau au dessus, il ne se passe rien. Tout cela crée des représentations des constructions partenariales très différenciées.

Par ailleurs, il existe trois formes de partenariat :

- le partenariat formel ;
- le réseau (qui est un mélange de formel et d'informel) ;
- le milieu (qui est une densification du réseau au risque que l'informel ne prenne le dessus), ce sont trois choses différentes.

7 leviers comme autant de pistes d'action

Levier 1 : tenir les niveaux et donc piloter à tous les niveaux

Et ce n'est pas simple : la question des pauvres en difficultés scolaires intéressent-elle les inspecteurs d'Académie ou les recteurs ou encore les élus ? Ce n'est pas sûr. C'est aussi un travail de

conviction éducative à reformuler auprès des décideurs qu'il faut travailler pour faire avancer ces constructions partenariales.

Levier 2 : faire projet et non pas programme donc inventer mais pas innover

Dans la méthodologie de projet, on ne commence pas par les moyens, sinon on est fichu. On commence soit par les valeurs, soit par le diagnostic soit par l'évaluation, mais on essaie de garder la question des moyens pour le plus loin possible dans la démarche.

Dans la méthodologie de projet, on pense invention, se jeter en avant sans savoir où on va... penser projet et donc invention et non pas répétition de ce qui a été fait ailleurs car sinon, on recrée le référentiel des politiques publiques qui a montré ses limites : c'est à dire la généralisation des expérimentations et des innovations. Ces généralisations ne sont pas des projets mais des programmes, puisqu'elles n'inventent rien. Les dispositifs sont des moyens au service des projets mais certainement pas des projets en eux-mêmes.

Levier 3 : poser les implicites et les contraintes, accepter la conflictualité, discuter du bon sens qui n'est pas partagé

Cela implique de travailler le tryptique valeurs-représentations-pratiques, le secret professionnel et la circulation de l'information entre adultes - et entre adultes et enfants - les règlements intérieurs, l'échelle des sanctions, etc. Des choses pratico-pratiques : lorsqu'un parent ose demander un rendez-vous à un enseignant pourquoi l'enseignant demande-t-il à l'enfant pourquoi il veut me voir ton père ou ta mère ?

Autre exemple, tous les métiers concernés ont leurs contraintes : où sont-elles discutées ? Faire projet c'est discuter des contraintes pour faire des contraintes des ressources comme disait autrefois un mouvement d'éducation populaire et donc accepter la conflictualité.

Levier 4 : faire confiance aux enfants et aux adolescents et les associer au projet

Leur demander leur avis. Pourquoi participent-ils si peu à ces questions ? On est dans le discours participatif à tous les niveaux mais quand il s'agit des enfants non quand même pas...

la question du travail collectif des élèves entre eux où la pense-t-on dans ces histoires de remédiation ?

Levier 5 : prioriser

A quoi ça sert un diagnostic partagé quand il est collectivement partagé : à déterminer les enjeux sur lesquels on pense pouvoir peser collectivement. Les besoins sociaux sont infinis, on ne répondra pas à tout, qu'est ce qui est prioritaire est-on d'accord collectivement sur ces enjeux et sur ces priorités ? Prioriser sert aussi à gérer la pénurie de moyens : sur quoi peut-on collectivement peser avec les moyens que nous avons ?

Levier 6 : faire collectif

il faut un animateur du collectif pour passer d'une collection de partenaires à un réseau de partenaires mais un animateur qui soit légitimé comme tel. J'ai fait, cette nuit un rêve, que les chefs de projet, les animateurs de réseaux soient co-financés par les collectivités et par l'Éducation Nationale comme l'étaient les chefs de projet politique de la ville autrefois...

Levier 7 : bricoler et reconnaître la noblesse du bricolage

Accepter que les hiérarchies ne sachent pas tout du travail réel de leur agents de terrain et donc étayer leurs bricolages plutôt que de tenter de normaliser leurs activités.

En conclusion, redonner sens et conviction à la notion de projet porté par une communauté éducative pour éviter ce qui est là sous nos yeux, grandissant : une école à plusieurs vitesses...



QUELS IMPACTS DES DISPOSITIFS ?

DES DISPOSITIFS AU TRAVAIL : LE PARTENARIAT DANS LE CHAMP ÉDUCATIF

Présentation de l'enquête commandée par le centre Alain-Savary et le comité de suivi du séminaire "Questions vives du partenariat et réussite éducative, réalisée par Christine Chemineau, Belgacem El Khoutabi, Odile Perillat et Gaëlle Watier dans le cadre de leur formation DEIS (Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale) au Collège Coopératif Rhône-Alpes, auprès de professionnels en lien direct avec les publics sur un territoire en politique de la ville et en éducation prioritaire³⁴.

INTRODUCTION (EXTRAITS)

"Qu'en est-il donc aujourd'hui, des « dispositifs partenariaux » et du « travail partenarial » dans le champ éducatif, sur les territoires politique de la ville ?

[...]

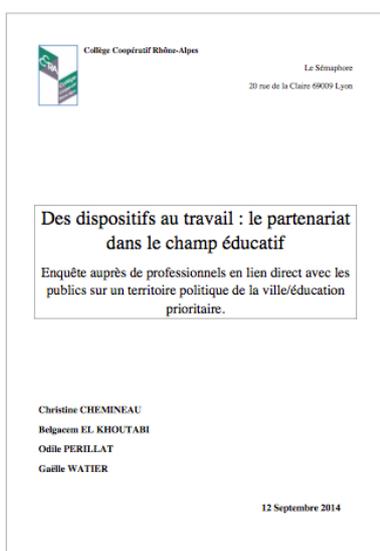
L'étude commanditée auprès du Collège Coopératif Rhône-Alpes, par le Centre Alain Savary, se situe dans ce contexte : puisqu'il s'agissait au départ « d'étudier l'impact des dispositifs partenariaux et du travail partenarial dans le champ éducatif, pour les personnes directement en contact avec les publics (enseignants des écoles maternelles et élémentaires, et des collèges, animateurs, éducateurs, travailleurs sociaux) ».



Les injonctions politiques centralisées, leurs déclinaisons opérationnelles, dépendantes des enjeux financiers et des logiques institutionnelles locales, se heurtent aux réalités des professionnels de terrain en lien direct avec les publics. Ces professionnels sont aux prises avec une complexité croissante tant des problématiques rencontrées par les publics, que de leur propre métier en évolution. Les dispositifs partenariaux descendants et le travail partenarial quotidien se croisent, se conjuguent, s'ignorent parfois, s'opposent éventuellement. Les professionnels de terrain dans le champ éducatif sont très divers quant à leurs métiers, qualifications, fonctions, cadre d'emploi (Education Nationale, Collectivités Territoriales, Associations, etc....), ancienneté, expérience, culture professionnelle. L'objet « éducation » annoncé dans les textes peut-il alors avoir les mêmes contours pour tous ?

Comment les politiques publiques traversent-elles ce « champ éducatif » ?

Partenariat et coopération sont deux maîtres mots de ces politiques, dans la suite d'un vocabulaire usité depuis les années 1990 et qui a pris son essor depuis. Injonction? Opportunité ? Prescription au service d'un pilotage de l'action éloigné du terrain ? Réalité



³⁴ *Des dispositifs au travail : le partenariat dans le champ éducatif*, Christine Chemineau, Belgacem El Khoutabi, Odile Perillat et Gaëlle Watier. En ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/enquete-ccra>]

du quotidien des acteurs, à grand renfort de « bricolages » ? Quel sens a ce vocabulaire pour ces acteurs du champ éducatif en lien direct avec les publics ? Négociation obligée d'un consensus, ou acceptation d'une « conflictualité productive » ?"

EXTRAITS

Modèle d'analyse

"Dans ce modèle s'articulent quatre niveaux d'action différents. Fournisseurs de ressources, transformateurs de ressources, producteurs de services et utilisateurs de service représentent ces quatre niveaux. Si l'on adapte ce modèle à notre objet nous pouvons le traduire de la manière suivante :

Fournisseurs de ressources : ensemble des politiques publiques qui alimentent l'action publique (Ils financent et orientent l'action par le biais des politiques et des dispositifs qu'ils créent).

Transformateurs de ressources : Destinataires des finances publiques, ils ont la charge de leur gestion et de la mise en œuvre des politiques sur le terrain (techniciens et responsables institutionnels).

Producteurs de services : Les professionnels de terrain en lien avec les publics.

Utilisateurs de services : Les publics auxquels s'adressent les politiques."

Analyse

[...]

"L'analyse de ces problématiques nous conduit à repérer des évolutions nécessaires dans le travail partenarial, évolutions concernant à la fois la place des acteurs, la confiance et l'autonomie qu'on leur accorde, les modes d'organisation des institutions, et la communication circulant entre les différents systèmes. Seuls, les transformateurs de ressources et les travailleurs sociaux intègrent le partenariat comme une dimension intrinsèque à leur travail, pour des raisons stratégiques ou opérationnelles. Si le travail en partenariat fait partie des attentes des institutions, celles-ci toutefois ne donnent pas à leurs personnels les moyens de le développer. Ce travail, lorsqu'il existe, c'est-à-dire lorsque les producteurs de services mesurent sa pertinence au regard de leur mission telle qu'ils la vivent, non seulement n'est pas valorisé institutionnellement, mais s'exerce souvent à l'insu des fournisseurs de ressources comme s'il s'agissait là d'une activité clandestine. C'est sans doute le regard porté par les institutions sur le travail en partenariat, c'est-à-dire, au-delà des moyens mis au service des dispositifs, le déficit de moyens mis au service des professionnels et de leurs besoins tels qu'ils les identifient, qui pose problème. Si le travail en partenariat n'est pas reconnu par les hiérarchies comme nécessaire à l'activité, il appartient alors au bon vouloir de professionnels dont l'intérêt à l'engager peut être diversement apprécié. Le travail en partenariat repose alors sur l'engagement d'acteurs et ne peut se construire dans la durée."

[...]

Conclusion

"Le partenariat éducatif ne se décrète pas, même si les institutions mettent en place des dispositifs publics et des moyens pour cela. Ces dispositifs publics ne suffisent pas, dans leur mise en œuvre, à créer les conditions favorables au travail en partenariat. Les professionnels que nous avons rencontrés improvisent souvent en dehors du cadre leurs propres solutions de travail.

Nous pouvons penser que ces écarts entre préconisations et quotidien professionnel, peuvent mettre en difficulté des professionnels dans l'exercice de leur mission. Nous pourrions trouver là une des explications au turn-over pointé par nombre de nos interlocuteurs. «Pour qu'un partenariat

produise, il est nécessaire que les trois niveaux [action de terrain, responsables de services, niveau politique] fonctionne en interne de chacune des institutions, et entre les institutions (...) sans quoi le partenariat de terrain se trouve limité, car faute de pouvoir légitimer et fixer le fruit du « bricolage » des professionnels de terrain, ceux-ci s'épuisent rapidement », analyse Véronique Laforets, sociologue³⁵.

Si tout le monde est d'accord pour affirmer la plus-value du partenariat, nous avons montré qu'il ne suffit pas pour sa mise en œuvre, d'effets d'annonce, de discours incantatoires sur un système symbolique de travail en commun par-delà les structures. Les nouvelles feuilles de route fixées au cours de cette année 2014, côté éducation nationale comme côté politique de la ville, engagent les acteurs à coopérer. Comment décentrer les acteurs de leurs jeux hiérarchisés actuels (décideurs, directions, professionnels, publics) ? Comment favoriser des échanges circulaires à la recherche de solutions adaptées aux besoins du public ? C'est en répondant à ces questions que les publics et les institutions pourront ensemble construire des outils utiles aux enjeux qu'ils partagent. Les professionnels de terrain sont les nécessaires médiateurs de ce défi sociétal ; leurs pratiques doivent avoir un impact direct sur les dispositifs partenariaux comme sur le travail en partenariat."

³⁵ Laforets, V., *Institutions et dispositifs*, en ligne sur le site du centre Alain-Savary [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/actualites/institutions-et-dispositifs>]



ENSEIGNANTS, ANIMATEURS, MIEUX SE COMPRENDRE POUR TRAVAILLER ENSEMBLE DANS L'ÉCOLE

Une proposition de parcours³⁶ de formation hybride pour une (ou des) équipe(s) éducatives d'école(s) qui souhaiteraient renforcer la collaboration intermétier dans l'établissement.

Ce parcours est disponible sur la plateforme nationale m@gistère en démonstration et peut être déployé sur les plateformes académiques³⁷.

m@gistère

Conception des ressources et scénarisation du parcours : Stéphane Kus et Sylvie Martin-Dametto, centre Alain-Savary

Pour en savoir plus sur la mise en œuvre de ce parcours de formation un livret du formateur est disponible au téléchargement.³⁸



PRÉSENTATION DE LA FORMATION

Contexte

Au moment où la mise en place des PEDT (Projet Educatif De Territoire, dont le projet d'école fait pleinement partie) et des nouveaux rythmes scolaires qui instaurent des temps d'activités non-scolaires dans l'école, encadrés par des intervenants municipaux, se pose la question de la collaboration – ou de la non-collaboration :

- entre 2 institutions (l'Education Nationale et la collectivité territoriale)
- entre plusieurs métiers (Enseignants et animateurs, mais aussi ATSEM, agents de service, directeurs d'école, responsables et techniciens des services municipaux, IEN et conseillers pédagogiques, élus...)



Se pose aussi la question des modalités de cette collaboration :

- sous-traitance (comme par exemple dans le cas de l'aide au devoir),
- juxtaposition (des temps de classe et des temps périscolaires),
- articulation (on aménage les moments de transition de ces différents moments),

³⁶ *Enseignants, animateurs, mieux se comprendre pour travailler ensemble dans l'école*, parcours de formation réalisé par le centre Alain-Savary et disponible sur la plateforme m@gistère du ministère de l'Education nationale. En ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/les-journees-detude-2014-2015/enseignants-animateurs-mieux-se-comprendre-pour-travailler-ensemble-dans-lecole>]

³⁷ En ligne [url : <https://magistere.education.fr/dgesco/detail-parcours/?id=1423>]

³⁸ En ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/docs-parcours-eap/livret-formateur-parcours-eap>]

- ou coopération (autour d'un projet construit collectivement)...

« Le projet éducatif territorial a l'ambition de mieux articuler les différents temps de l'enfant en s'appuyant sur la mobilisation de tous les acteurs impliqués, et de donner une nouvelle cohérence à la journée de l'enfant, afin de contribuer à mettre en place les conditions de sa réussite scolaire et de son épanouissement. »

extrait de *PROJET ÉDUCATIF TERRITORIAL*, circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013, publiée au BO n° 12 du 21 mars 2013, MEN³⁹

Public

Une ou plusieurs équipes d'école (dans l'idéal : enseignants, animateurs, ATSEM...), qui souhaiteraient amorcer ou renforcer une collaboration intermétier.

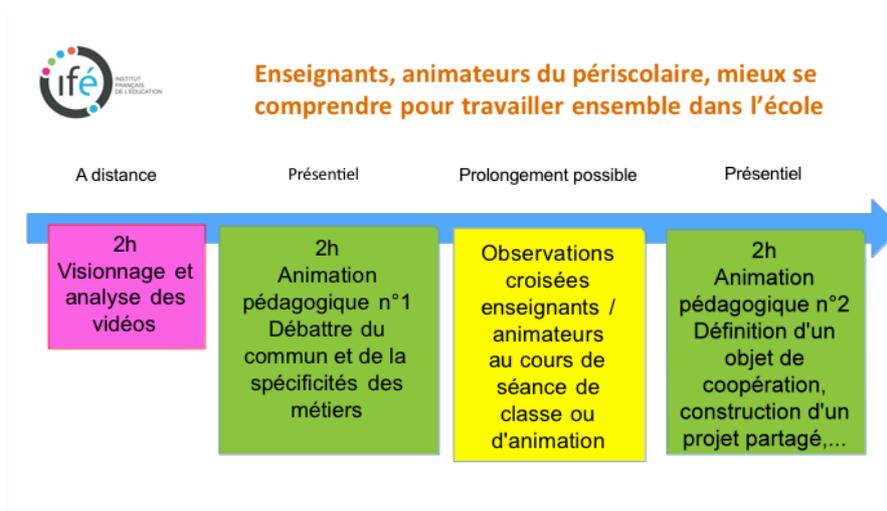
Objectifs

Pour coopérer autour de la construction d'un tel projet, il nous semble qu'une des conditions (parmi bien d'autres...) est de pouvoir dépasser les a priori que les différents métiers peuvent avoir les uns sur les autres, mais aussi leurs relations conflictuelles et asymétriques. C'est à ces objectifs que souhaite s'atteler le présent parcours de formation.

- **Objectif 1** : analyser le discours d'enseignants ou d'animateurs à propos de leur propre métier (phase à distance)
- **Objectif 2** : débattre entre pairs des préoccupations, règles, contraintes, difficultés du métier (animation 1)
- **Objectif 3** : débattre en intermétier de ce qui est commun aux deux métiers et de ce qui est spécifique (animation 1)
- **Objectif 4** : réfléchir à l'articulation des temps scolaires et périscolaires dans l'école (animation 2)
- **Objectif 5** : en fonction du projet d'école et des axes prioritaires de celui-ci, choisir un objectif qui pourrait être partagé entre enseignants et animateurs et réfléchir en intermétier à la manière dont chaque métier pourrait contribuer à la progression vers cet objectif (animation 2)

³⁹ En ligne [url : http://cache.media.education.gouv.fr/file/12/50/2/2013_projetEducatifTerritorial_245502.pdf]

Déroulement du parcours



Un carnet de bord est téléchargeable⁴⁰ par les stagiaires. Il sert de support pour les guider et recueillir leur analyse des vidéos. Il peut être renvoyé au formateur afin qu'il puisse au mieux préparer la séance collective de travail.



Présentation des vidéos

Les vidéos du parcours

Leur objectif est de donner à voir le travail réel des animateurs et enseignants et les problèmes typiques avec lesquels ils sont aux prises dans leur activité quotidienne. Ce sont des auto-confrontations filmées, de professionnels, à une vidéo de leur propre travail (ici des séances de classe ou d'animation sur le temps périscolaire où on « fait des sciences »).

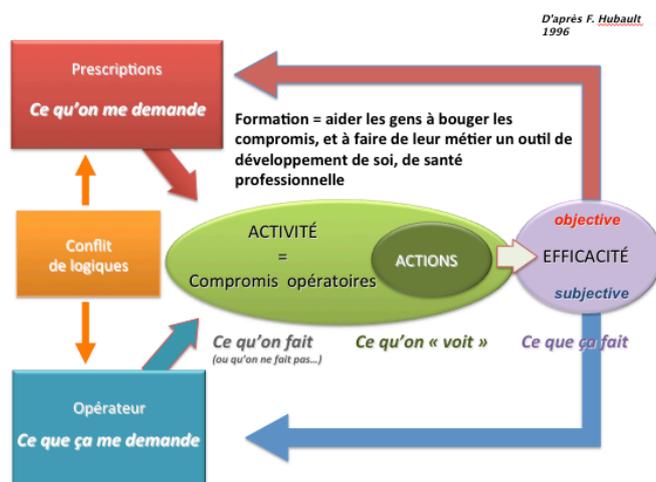
Pour réaliser ces vidéos, nous avons emprunté les cadres théoriques de l'analyse du travail (ergonomie, clinique de l'activité ou encore didactique professionnelle). Leur intérêt est de proposer une approche de la formation basée sur l'analyse du travail réel, et d'être compatible avec différentes modalités d'utilisation qui peuvent s'articuler : en contexte de formation, dans des collectifs de travail à l'école, en consultation individuelle...

La vidéo de la séance permet de voir l'action (ce qu'on voit) du professionnel. La vidéo d'auto-confrontation à la séance (qui est celle que vous verrez) tente d'accéder à l'activité du professionnel, dans le but de comprendre les raisons qui sont les siennes à agir tel qu'il le fait.

Dans cette approche théorique (voir ci-dessous), l'activité d'une personne au travail est donc, au-delà de son action visible, ce qui la préoccupe, ce qu'elle aimerait faire mais n'arrive pas à faire, sa prise d'informations des éléments de la situation, les choix qu'elle fait ou ne fait pas dans cette situation.

⁴⁰ En ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/docs-parcours-eap/carnet-stagiaire>]

Une approche par le travail réel



Tout travailleur, qu'il soit enseignant, animateur, ou agent de service, est en tension entre deux logiques :

- La logique du prescripteur : "ce qu'on me demande de faire"
- La logique de l'opérateur : "ce que ça me demande pour le faire", "ce que je pense utile de faire", "mes valeurs", "mes conceptions du travail bien fait"

Travailler, c'est donc, à chaque instant, faire des compromis provisoires entre ces deux logiques, pour pouvoir continuer à agir, mais aussi tenter de faire ce que le métier ne parvient pas encore à faire.

L'efficacité au travail peut donc se regarder de deux points de vue :

- celui de l'efficacité objective : la conformité à la prescription ("Est-ce que j'ai fait ce qu'on me demande ?")
- celui de l'efficacité subjective : le sentiment d'avoir fait du "bon boulot" tout en me préservant sur la durée.

Selon cette approche, pour aider les personnes à "apprendre de leur métier", il est indispensable, en formation, de confronter ces "critères de qualité au travail" pour mieux identifier "les problèmes de travail" et imaginer collectivement des solutions à expérimenter.

NB : Si vous êtes intéressé par cette approche théorique, vous trouverez des références pour approfondir celle-ci dans la bibliographie/sitographie à la fin du parcours.

L'analyse proposée des vidéos

Il est demandé aux stagiaires d'analyser quatre vidéos d'animateurs et d'enseignants en essayant de prendre en note ce qui relève dans leur propos :

- Des « préoccupations ». On entend ici : "de quoi se soucient les professionnels lorsqu'ils travaillent ?" Par exemple, la sécurité ou le développement de l'autonomie, ou que tous les enfants aient quelque chose à faire, ou encore la limitation du niveau sonore, etc.
- Des « règles de métier ». On entend par là ce qui guide l'action des professionnels et qui leur semble être quelque chose d'essentiel pour donner du sens à leur travail. Par exemple, laisser chercher les enfants, leur laisser des choix à faire, ou encore faire en sorte que tous les enfants aient compris le savoir travaillé dans la séance.
- Des « contraintes liées au cadre de travail ». On entend par là toutes les choses que la personne pense devoir absolument respecter ou faire respecter. Par exemple, être au

clair soi-même avec les savoirs travaillés avec les enfants, ou maintenir l'attention de tous les enfants.

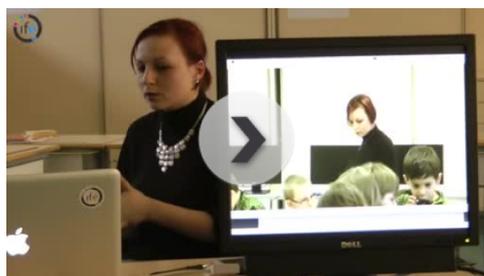
- De « ce qu'on n'arrive pas ou qu'on a du mal à faire », c'est-à-dire tout ce que la personne voudrait arriver à faire sans avoir toutes les ressources pour le faire. Par exemple, empêcher que certains enfants « décrochent » de la séance, ou encore arriver à maîtriser tous les savoirs nécessaires des disciplines qu'on doit enseigner.

Après ce travail sur les quatre vidéos, on demande une synthèse des notes dans le carnet de bord.

Vidéo 1 Estelle, Animatrice

Activité à réaliser

Estelle est animatrice professionnelle dans une école élémentaire de Dijon. Elle réagit à une vidéo d'une séance avec des enfants de 6 à 10 ans qui s'inscrit dans un projet annuel de défis scientifiques proposé par la ville. Le projet vise à comprendre comment fonctionnent les appareils photos. Au cours de cette séance, les enfants ont démonté les appareils et cherchent à identifier les matériaux et les fonctions des différents éléments.



Consigne :

Regardez la vidéo⁴¹ et prenez en note ce qui vous semble relever dans les propos d'Estelle :

- de ses préoccupations au cours de la séance
- de règles de métier qui l'animent et des contraintes liées au cadre de l'animation
- de choses qu'elle aimerait faire mais qu'elle a du mal ou n'arrive pas encore à faire

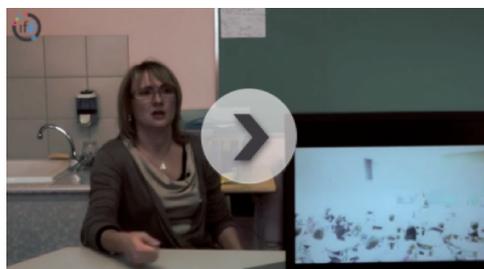
Vidéo 2, Ingrid, professeure des écoles

Activité à réaliser

Ingrid est professeure des écoles et maître-formatrice dans une école élémentaire de Dijon. Elle réagit à une séance de découverte du monde (le monde des objets), avec ses élèves de CP. Elle leur a demandé lors d'un travail de groupe (4 élèves) suivi d'une mutualisation de trier différents objets en "faisant des familles". Son objectif était d'amener les élèves à distinguer parmi les objets ceux qui fonctionnent avec l'électricité et ceux qui ne fonctionnent pas avec l'électricité.

Consigne :

Regardez la vidéo⁴² et prenez en note ce qui vous semble relever dans les propos d'Ingrid :



- de ses préoccupations au cours de la séance
- de règles de métier qui l'animent et des contraintes liés au cadre scolaire
- de choses qu'elle aimerait faire mais qu'elle a du mal ou n'arrive pas encore à faire.

⁴¹ En ligne [url : <http://video.ens-lyon.fr/ife/2014/2014-07-01-Estelle.mp4>]

⁴² En ligne [url : <http://video.ens-lyon.fr/ife/2014/2014-07-01-Ingrid.mp4>]

Vidéo 3, Joëlle, animatrice

Activité à réaliser

Joëlle est animatrice professionnelle dans une école de Dijon. Elle réagit à une vidéo d'une séance au cours de laquelle elle a demandé aux enfants, qui participent à un projet autour du jardinage, de réaliser un plan du jardin sur une tablette numérique.

Consigne :

Regardez la vidéo⁴³ et prenez en note ce qui vous semble relever dans les propos de Joëlle :



- de ses préoccupations au cours de la séance
- de règles de métier qui l'animent et des contraintes liés au cadre de l'animation
- de choses qu'elle aimerait faire mais qu'elle a du mal ou n'arrive pas encore à faire

Vidéo 4, Yann, animateur

Activité à réaliser

Yann est animateur professionnel dans une école élémentaire de Dijon. Il réagit à une vidéo d'une séance avec des enfants de 6 à 10 ans qui s'inscrit dans un projet annuel de défis scientifiques proposé par la ville. Le projet vise à comprendre comment fonctionnent les appareils photos (Il s'agit du même groupe d'enfants et du même projet que dans la vidéo d'Estelle, filmé un peu plus tard dans l'année.) Au cours de cette séance, les enfants ont réalisé une grande carte du monde sur laquelle ils ont placé des gommettes marquant l'origine des différents matériaux constituant un appareil photo. Un des enfants a essayé de schématiser avec les étudiants-ingénieurs, qui participent au projet, les grandes fonctions d'un appareil photo.

Consigne :

Regardez la vidéo⁴⁴ et prenez en note ce qui vous semble relever dans les propos de Yann :



- de ses préoccupations au cours de la séance
- de règles de métier qui l'animent et des contraintes liées au cadre de l'animation
- de choses qu'il aimerait faire mais qu'il a du mal ou n'arrive pas encore à faire

Synthèse et conclusion

Activité à réaliser : Synthèse de votre travail d'analyse

Consigne :

Vous trouverez dans votre carnet de bord un tableau sur le modèle ci-dessous :

⁴³ En ligne [url : <http://video.ens-lyon.fr/ife/2014/2014-07-01-Joelle.mp4>]

⁴⁴ En ligne [url : <http://video.ens-lyon.fr/ife/2014/2014-07-01-Yann.mp4>]

Grille de synthèse de l'analyse des vidéos			
	Partagées	Spécifiques aux animateurs	Spécifiques aux enseignants
Préoccupations			
Règles de métiers et contraintes liées au cadre de travail			
Ce qu'on n'arrive pas ou qu'on a du mal à faire			

A partir de vos notes, remplissez le tableau dans votre carnet de bord, enregistrez-le, puis transmettez le fichier rempli à votre formateur par mail, afin qu'il en prenne connaissance pour mieux préparer le temps de travail collectif.

Activité à réaliser : Qu'est-ce que ça me fait ?

Consigne :

Si vous le souhaitez, vous trouverez sous le tableau un espace pour noter votre ressenti, les questionnements, les envies de travail et toutes autres remarques générées par le visionnage de ces vidéos et que vous souhaiteriez partager avec les participants à la formation.

Conclusion

Après cette première phase à distance la phase collective, animé par un formateur, permettra de débattre avec ses pairs autour des conceptions du métier, et d'échanger avec les autres professionnels travaillant auprès des mêmes enfants et dans la même école.

Suite du parcours

Animation pédagogique n°1

Durée : 2h

Public : équipes d'école (enseignants, animateurs)

Objectifs :

- débattre entre pairs des préoccupations, règles, contraintes, difficultés du métier
- débattre en intermétier de ce qui est commun aux deux métiers et de ce qui est spécifique.

Prolongement possible :

Dans la mesure du possible, il pourrait être particulièrement profitable d'organiser dans l'école des temps d'observation croisée entre enseignants et animateurs de séance de classe ou d'animation avec les enfants.

Animation pédagogique n°2

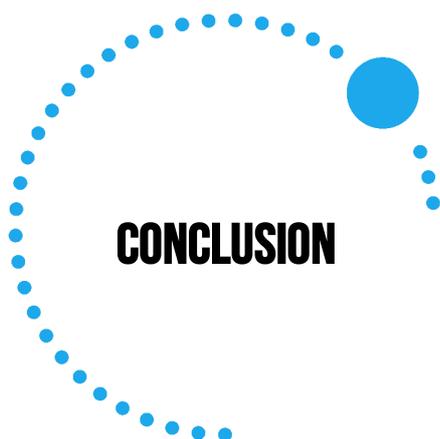
Durée : 2h

Public : équipes d'école (enseignants, animateurs)

Objectifs :

- réfléchir à l'articulation des temps scolaires et périscolaires dans l'école
- en fonction du projet d'école et des axes prioritaires de celui-ci, choisir un objectif qui pourrait être partagé entre enseignants et animateurs et réfléchir en intermétier à la manière dont chaque métier pourrait contribuer à la progression vers cet objectif





CONCLUSION

L'ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ, TRAVAILLER SUR LE RÉEL POUR AVANCER VERS LE SOUHAITABLE

Stéphane Kus, juillet 2015

"Historiquement le partenariat dans les quartiers prioritaires s'est construit autour de dispositifs qui venaient financer des actions "en plus" pour ceux qui auraient "moins". Le problème de ce "plus", c'est qu'il n'interroge que rarement le fonctionnement ordinaire des institutions de "droit commun", que ce soit l'école ou les services éducatifs mis en place par les collectiv-

tés. On passe du coup beaucoup de temps "partenarial" à construire des actions qui tentent de panser les inégalités produites par les institutions, en se préoccupant rarement de penser la manière dont on pourrait réduire ces inégalités produites en faisant évoluer leurs fonctionnements ordinaires. Par exemple, que d'énergie dépensée depuis plus de trente ans autour de l'accompagnement à la scolarité et de "l'aide aux devoirs", sans que les devoirs, comme pratique produisant de l'inégalité de réussite scolaire, soient interrogés."

Voici ce que nous écrivions en conclusion du rapport du séminaire 2012-2013⁴⁵.

Ces journées d'étude ont donc pris comme objet de travail cette "vieille" question de l'accompagnement à la scolarité en essayant de tenir le pari de prendre en compte à la fois les difficultés des enfants et de leurs parents dans leur rapport à l'école, les difficultés des (nombreux) professionnels qui travaillent à les "accompagner", et les difficultés des responsables de chaque institution à piloter ensemble ce que chacun fait sur cette question, pour sortir de la seule "gestion" de l'existant et lui redonner son sens initiale de lutte contre les inégalités scolaires.

Ces deux jours ont certes esquissé ce que pourrait être un "souhaitable" de l'accompagnement à la scolarité :

- avec une école qui se ré-approprierait la question des devoirs sous la forme d'un apprentissage progressif du travail personnel par les élèves tout au long de leur scolarité ;
- avec des accompagnants formés qui pourraient aider les enfants des milieux populaires à construire un rapport personnel et "désirable" aux savoirs de l'école dans des activités de découverte et de partage non-scolaires ;
- avec des accompagnants qui pourraient à la fois soutenir les parents dans leur rapport à l'école et soutenir les enseignants dans leur relations aux parents ;
- avec différents métiers d'éducateurs (enseignants, animateurs, ATSEM, référents de la Réussite Educative, etc.) qui peuvent travailler à comprendre comment les autres peuvent contribuer différemment à un même objectif collectif de réussite scolaire.

Mais le souhaitable ne se réalise jamais par le seul pouvoir performatif d'un décret ou d'un dispositif. Il demande aux différents responsables locaux de travailler aussi à comprendre les raisons qui font que le réel est ce qu'il est :

- la sous-traitance des devoirs à l'extérieur de la classe renvoie à des problèmes structurels de l'organisation de l'école (articulation entre exigences des programmes, modalités dominante de travail des enseignants et des élèves dans une organisation du temps con-

⁴⁵ Berthet, J.-M. et Kus, S., *Vers un projet éducatif partagé : Entre Réussite Scolaire et Réussite Educative, quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville ?*, rapport du séminaire 2012-2013 « questions vives du partenariat et réussite éducative », juin 2013, page 63. En ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/rapport-du-seminaire-questions-vives-du-partenariat-et-reussite-educative-2012-2013>]

- trainte), tout autant qu'à des enjeux relationnels avec les familles (les attendus supposés réciproques des parents et des enseignants sur ce que l'autre devrait faire) ;
- l'externalisation et l'individualisation du traitement de la difficulté scolaire renvoie à la difficulté des enseignants (et des cadres et formateurs de l'institution scolaire) à comprendre la nature des difficultés scolaires (notamment des élèves de milieu populaire) et à sortir des modèles éducatifs de type "diagnostic/remédiation" ;
 - les logiques de recherche de financements, dans un contexte où les moyens se raréfient et se précarisent à travers les appels à projets, peuvent transformer les dispositifs en guichets lorsque le sens et de la réflexion partagée qu'ils sont censés porter font défaut ;
 - l'agenda politique des réformes, comme pour celle des rythmes, peut parfois se faire au détriment de la concertation et de la préparation bien en amont des changements à opérer.
 - les logiques institutionnelles et professionnelles sont difficiles à décroiser - et c'est aussi en partie normal - ce qui fait que le travail en partenariat est souvent vécu comme à la marge, voire en plus, du travail ordinaire.

C'est aussi en se donnant les moyens de comprendre et de se dire pourquoi chacun fait ce qu'il fait, qu'on a des chances d'arriver à construire collectivement les conditions pour faire un peu mieux ce qu'on n'arrive pas encore à faire :

"N'importe quel travailleur, n'importe qui d'entre nous sent que le désir brûle de ce côté là : dans l'effort pour chercher ensemble à faire ce qu'on n'arrive pas encore à faire, à dire ce qu'on n'arrive pas encore à dire."

Yves Clot, *Re-créer le travail*, Intervention aux États généraux de la Culture⁴⁶. Théâtre de la Commune, Aubervilliers, 15 Novembre 2004

⁴⁶ En ligne [url : http://www.comprendre-agir.org/test_page.asp?lg=fr&page=42]



LISTE DES SIGLES

Education nationale

Fonctions :

IGEN : Inspecteur Général de l'Education Nationale

IGAENR : Inspecteur Général de l'Administration de l'Education Nationale

DASEN : Directeur Académique des Services de l'Education Nationale et de la Recherche

IA : Inspecteur d'Académie devenu DASEN

IA-IPR : Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale

CPC : Conseiller Pédagogique de Circonscription

CPE : Conseiller Principal d'Education

APS : Auxiliaire Prévention Sécurité

Structures :

DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale

IA : Inspection Académique devenu DSDEN

CAREP : Centre Académique de Ressources pour l'Education Prioritaire

CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique (devient le réseau CANOPÉ en 2014)

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres (créé en 1990, remplacé par les ESPE en 2013)

ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (2013, remplace les IUFM)

Dispositifs :

EP : Education Prioritaire, appellation générique de la politique visant à attribuer des moyens supplémentaire pour les établissements scolaires situés dans un environnement défavorisé

ZP puis ZEP : Zone Prioritaire (1981) puis Zone d'Education Prioritaire. Coexiste avec les REP à partir de 1999 jusqu'en 2006.

REP : Réseau d'Education Prioritaire (1999-2006, redevient l'appellation des réseaux en septembre 2014 : REP et REP+)

RRS : Réseau de Réussite Scolaire (Réseau de niveau EP2 ou EP3, de 2006 à 2014, remplacé par REP)

RAR : Réseau Ambition Réussite (Réseau de niveau EP1, de 2006 à 2011, remplacé par ECLAIR)

ECLAIR : Ecoles Collèges Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (de 2011 à 2014, remplacé par REP+)

Autres Institutions

ACSE : Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des chances (de 2006 à 2014, intégré en 2014 au CGET)

ANRU : Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine (2004)

CGET : Commissariat Général à l'Egalité des Territoires (créé en 2014 : regroupe l'ACSE, le SG-CIV et la DATAR)

CMP : Centre Médico-Psychologique

DRJSCS : Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale

DDCS : Direction Départementale de la Cohésion Sociale

CNAF : Caisse Nationale des Allocations Familiales

CAF : Caisse des Allocations Familiales

SG-CIV : secrétariat général du Comité Interministériel des Villes (de 2009 à 2014, intégré en 2014 au CGET)

DIV : Délégation Interministérielle à la Ville (1988 remplacé par le SG-CIV en 2009)

FAS : Fonds d'Action sociale pour les travailleurs musulmans d'Algérie en métropole et pour leur famille(1958), devient le FASTIF (en 1983) : Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille. Remplacé par le FASILD en 2001

FASILD : Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (de 2001 à 2006, puis intégré à l'ACSE)

Fonctions

ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles

Dispositifs

AEPS : animations éducatives périscolaires pour enfants étrangers et d'origine étrangère mises en place par le FAS (1990), abrogées et remplacées en 2000 par le CLAS

ARVEJ : contrat d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (1995)

ASV : Atelier Santé Ville (2001)

CATE : contrat d'aménagement du temps de l'enfant (1990)

CE : Contrat Enfance (dispositif de la CAF 1988-2006)

CEJ : Contrat Enfance Jeunesse (dispositif de la CAF, remplace le CE et le CTL depuis 2006)

CEL : Contrat Educatif Local (1998)

CLAS : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (1992)

CLS : Contrat Local de Sécurité (1997)

CLSPD : Conseil Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance (2002)

Contrats Bleus : activités sportives et culturelles sont mises à disposition des écoles élémentaires en dehors du temps scolaire, sans lien avec ce dernier (1987)

Contrat de Ville : remplace les CUCS (2014)

CTL : Contrat Temps Libre (dispositif de la CAF, 2000 intégré au CEJ en 2006)

CUCS : Contrat Urbain de Cohésion Sociale (2007 remplacé par les contrats de Ville en 2014)

DSQ : Développement Social des Quartiers (1982 remplacé en 1993 par les contrats de ville)

DSU : Développement Social Urbain (depuis 1988) désigne la politique de la Ville

GPV : Grand Projet de Ville (1999)

NAP/TAP : Nouvelles Activités Périscolaires / Temps d'Activités Périscolaires, mises en place par la réforme des rythmes

ORU : Opération de Renouvellement Urbain (?) repris en main par l'ANRU en 2005

PEL : Projet Educatif Local (1998)

PEG : projet éducatif global mis en place par certaines collectivités territoriales

PLCD : Plan de Lutte Contre les Discriminations (2001)

PRE/DRE : Programme/Dispositif de Réussite Educative (2005)



QPV : Quartiers Prioritaires de la politique de la Ville (2014)

REAAP : Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (1998)

UPP : Université Populaire de Parents (2005)

VVV : Ville Vie Vacances (1995, mais existe depuis 1982 sous le nom « opération anti-été chaud »)

ZUS : Zone Urbaine Sensible (1996)

ZRU : Zone de Redynamisation Urbaine (1996)

ZFU : Zone Franche Urbaine (1996)

Diplômes

BEATEP : Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation Populaire

BPJEPS : Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport

DEFA : Diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation

DUT CS : diplôme universitaire de technologie carrières sociales

BAFD : Brevet d'aptitude à la fonction de directeur (de centre de vacances et de loisirs)

BAFA : Brevet d'aptitude à la fonction d'animateur (de centre de vacances et de loisirs)

DEIS : Diplôme d'État d'ingénierie sociale

Associations et Centres de Ressources

ANDEV : Association Nationale des Directeurs de l'Education des Villes

ACEPP : Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels

AFEV : Association de la fondation étudiante pour la ville

ATD-Quart Monde : Agir Tous pour la Dignité - Quart Monde

CR-DSU : Centre de Ressources et d'échanges pour le Développement Social Urbain Rhône-Alpes

CREFE : Centres de Ressources Enfance Famille Ecole

RFVE : Réseau Français des Villes Educatrices

USEP : Union Sportive des Ecoles Primaires

Recherche et diffusion de la Recherche

CAS : Centre Alain-Savary (1993)

CIRCEFT-ESCOL : Centre Interdisciplinaire de Recherches "Culture, Éducation, Formation, Travail" - Education, SCOLarisation (1987)

CRESAS : Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (1969-2000)

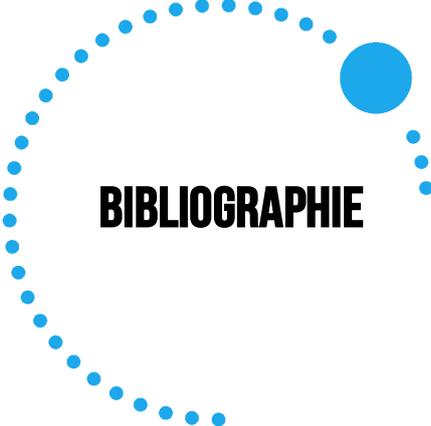
IFE : Institut Français de l'Education (2011)

INRP : Institut Nationale de Recherche Pédagogique (remplacé par l'IFé en 2011)

LEA : Lieux d'Education Associés à l'IFE

POLOC : Observatoire des Politiques Locales d'Education et de la Réussite Educative (2012)

RESEIDA : réseau Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages (2001)



BIBLIOGRAPHIE

Benhayoun, A.-M., Coutinho, M., *Questions vives du partenariat et Réussite Éducative*, carnets du séminaire, INRP, 2010, en ligne

[url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/partenariat-educatif/les-questions-vives-du-partenariat>]

Benhayoun, A.-M., Kus, S., *Questions vives du partenariat, histoire et enjeux d'une séminaire atypique et multiforme en Rhône-Alpes*, VEI-Diversité n°172, *La Réussite Éducative, Enjeux et territoires*, p. 82-85, SCEREN-CNDP, 2013

Berthet, J.-M., Kus, S., *Questions vives du partenariat et réussite éducative, vers un projet éducatif partagé : entre Réussite Scolaire et Réussite Éducative, quelles coopérations sur un*

territoire en politique de la ville ?, rapport de séminaire, centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon, 2013, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/rapport-du-seminaire-questions-vives-du-partenariat-et-reussite-educative-2012-2013>]

Berthet, J.-M., Kus, S., *Questions vives du partenariat et réussite éducative, Quel partenariat interinstitutionnel pour appuyer les acteurs de la réussite scolaire et éducative ?*, rapport de séminaire, centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon, 2014, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/quel-partenariat-interinstitutionnel-pour-appuyer-les-acteurs-de-la-reussite-scolaire-et-educative>]

Berthet, J.-M., Laforets, V., *Réussite éducative et projets éducatifs locaux : quelles avancées ?*, VEI-Diversité n°172, *La Réussite Éducative, Enjeux et territoires*, p. 86-92, SCEREN-CNDP, 2013

Bonnéry, S., *Comprendre l'échec scolaire : Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007

Bourgeois, F., Hubault, F., *Prévenir les TMS De la biomécanique à la revalorisation du travail, l'analyse du geste dans toutes ses dimensions*, IN @ctivités, volume 2 numéro 1, 2005, en ligne [URL : <http://www.activites.org/v2n1/bourgeois.pdf>]

Chauveau, G., Duro-Courdesses, L. (Dir.), *écoles et quartiers, des dynamiques éducatives locales*, L'Harmattan/INRP, collection CRESAS, 1989

Charlot B., *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin, 1994

Clot, Y., *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte, coll. « Cahiers libres », 2010

Cuisinier, F., *Comportements éducatifs maternels, style cognitif et internalité de l'enfant*, IN P. Durning, J.-P. Pourtois, *Éducation et famille*, p. 45-57, De Boeck Université, 1994

Cuisinier, F., *Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ?*, *Enfance*, 3, p. 361-381, PUF, 1996

Demeuse, M. , Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.-Y. (dir), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. TII. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, ENS éditions, 2012.

Demeuse, M. , Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.-Y. (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. TI, Conception, mises en œuvres, débats*, INRP, 2008

Dhume, F., *Sous le partenariat, les rapports de pouvoir, la réussite durable de tous et l'échec scolaire de certains*, VEI-Diversité n°172, *La Réussite Éducative, Enjeux et territoires* , p. 73-81, SCEREN-CNDP, 2013

Feyfant A., *Réussite éducative, réussite scolaire ?*, Note de Veille de l'IFÉ, , Observatoire de la Réussite éducative / Veille et analyses - IFÉ – ENS de Lyon, 2014, en ligne [url : <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>]

- Gausse M.**, *Aux frontières de l'École ou la pluralité des temps éducatifs*, Dossier d'actualité Veille et Analyse, n°81, en ligne [url : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=81&lang=fr>], 2013, Veille et analyses - IFÉ – ENS de Lyon, 2013
- Glasman, D. et Besson, L.**, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, 2004, en ligne [url : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/100.pdf]
- Hubault, F., Noulin, M., Rabit, M.**, *L'analyse du travail en ergonomie*, IN P. Cazamian, F. Hubault, & M. Noulin, *Traité d'ergonomie*, p. 289-308, Octarès, 1996
- Hart, B., Risley, T.R.**, *The early catastrophe*, Education review, n° 17-1, p. 110-117, 2003
- Herreros, G.**, *Les Projets de Réussite Educative, analyses latérales*, rapport de séminaire novembre 2007- septembre 2008, INRP, 2008, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/le-seminaire-2008-2009/les-projets-de-reussite-educative-analyses-laterales/>]
- Ion J. et Ravon B.**, « *Institutions et dispositifs* », IN Ion J., *Le travail social en débats*, Paris, La Découverte, 2005
- Laforets, V.**, *Institutions et Dispositifs*, centre Alain-Savary IFé/ENS de Lyon, 2014, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/actualites/institutions-et-dispositifs>]
- Kakpo, S.**, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, coll. Éducation et Société, PUF, 2012
- Kakpo, S.**, *Lire pour l'école à la maison. Des ressources familiales inappropriées*, IN Rayou P. (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses Universitaires de Rennes, 2009
- Kakpo S. et Netter J.**, *L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ?*, Revue française de pédagogie, n°182, ENS Editions, 2013, en ligne [url : <http://rfp.revues.org/4003>]
- Kus, S.**, *Partenariat, territoires et réussite*, revue Dialogue n°151, GFEN, 2014, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/actualites/parteneriat-territoire-et-reussite..>]
- Laparra M.**, *Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français*, Revue Française de Pédagogie 2011/4 (n° 177), *La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ?*, ENS Editions
- Mérini, C.**, *Le partenariat : histoire et essai de définition*. mai 2001 (6 p.). En ligne : [url : <http://www.ozp.fr/IMG/pdf/merini.pdf>]
- Périer, P.**, *École et familles populaires, Sociologie d'un différend*, Presses Universitaires de Rennes, 2005
- Rayou P. (dir.)**, *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses Universitaires de Rennes, 2009
- Rey O.**, *Décentralisation et politiques éducatives*, Dossier d'actualité Veille et Analyse, n°83, en ligne [url : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=83&lang=fr>], Veille et analyses - IFÉ – ENS de Lyon, 2013
- Rochex, J.-Y., Crinon, J. (dir.)**, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2011



CENTRE ALAIN-SAVARY

centre-alain-savary.ens-lyon.fr

**ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON
INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION**

15 parvis René-Descartes

BP 7000

69342 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 26 73 11 00