

# IE & ID

Groupes de liaison, de réflexion et de propositions

## *L'accompagnement dans tous ses états*

■ POSITIONS - 2009 ■





# L'ACCOMPAGNEMENT DANS TOUS SES ÉTATS

Education & Devenir  
N° SIRET 38010107100047  
Code APE/NAF 913E  
Siège social:  
30, rue du Rhône 13008 Marseille

Président : Claude Rebaud  
claude-rebaud@hotmail.fr

Secrétariat général :  
Alain Boulineau  
Lycée professionnel Bernard Palissy  
5, Sente des loups  
76150 Marmande  
Tél : 02 32 82 10 2  
Fax : 02 32 82 10 30

Trésorerie :  
Jean-François Delporte  
Lycée Les Bruyères  
76300 Sotteville Lès Rouen

Site : HTTP: //educationetdevenir.fr

Coordonnatrice des Cahiers :  
Martine Tauszig  
Académie de Lyon

Responsable du présent cahier :  
**Bureau E&D**

## L'accompagnement : définitions, formes et dérives

Un dispositif supplémentaire ou une pratique d'avenir ? <i>Jean Claude Guérin.</i> .....	p. 03
Les dates clefs, <i>Jean Claude Guérin.</i> .....	p. 13
L'accompagnement éducatif au collège : comment avoir réellement tort quand on n'a qu'apparemment raison ? <i>Elisabeth Bruchet.</i> .....	p. 17
L'accompagnement scolaire des élèves : quel impact sur la réussite des élèves ? Quelles alternatives ? <i>Gérard Médioni.</i> .....	p. 20
Les enseignants aiment la pédagogie de soutien, <i>Jean Houssaye.</i> .....	p. 23
L'accompagnement des élèves en questions, <i>Daniel Auverlot.</i> .....	p. 25
Formation par alternance d'adultes. Tuteurs et accompagnement, <i>J.F. Launay.</i> .....	p. 27
L'accompagnement , une pratique sociale ambiguë pour des enjeux éducatifs majeurs, <i>Françoise Clerc.</i> ■ .....	p. 30

## Comment accompagner dans sa classe, expériences et pratiques

Le soutien aux élèves en difficulté dans une école élémentaire, <i>Manuel Aubry.</i> .....	p. 35
L'accompagnement éducatif et pédagogique au lycée professionnel, <i>Jean Kayser</i> ...	p. 37
Jordan, élève de 1 <sup>ère</sup> S, <i>Bernard Hoareau.</i> .....	p. 40
L'accompagnement personnalisé, <i>Chantal Blanchar.</i> ■ .....	p. 42

## Les acteurs de l'accompagnement

L'action du conseil Général des Bouches du Rhône, <i>Jeanine Ecochard.</i> .....	p. 48
Embrayer et passer la 6 <sup>ème</sup> en douceur, <i>Dominique Sénore.</i> .....	p. 49
L'accompagnement vu par les parents d'élèves, <i>Jean Jacques Hazan.</i> .....	p. 53
L'AFEV et l'accompagnement individualisé, <i>Audrey Pavat.</i> .....	p. 55
Soyons utopistes ! <i>Bernard Hoareau.</i> .....	p. 57
Les parents et l'école, <i>Jacqueline Costa Lascoux.</i> ■ .....	p. 59

## Les conditions de la réussite

L'accompagnement personnalisé au Lycée Professionnel Beauregard, <i>Claude Lasseigne.</i> .....	p. 67
Mise en place de l'accompagnement en bac Pro à la rentrée 2009, <i>Françoise Lacépède.</i> .....	p. 76
Les métiers d'enseignant ; clarifier les termes de la démarches, <i>Martine Langanay.</i>	p. 78
Le rôle de l'état, l'accompagnement des élèves : la question complexe des moyens, <i>Gérard Heinz.</i> .....	p. 83
Piloter l'accompagnement au collège, une question de sens, <i>Claude Thérasse.</i> .....	p. 85
Quel pilotage pour l'accompagnement personnalisé ? <i>Pascal Martinez et Claude Lasseigne.</i> ■ .....	p. 89

## Conclusion

Il faut accompagner l'accompagnement, <i>Claude Rebaud.</i> ■ .....	p. 94
---	-------

# E&D

## Groupes de liaison, de réflexion et de propositions

## L'accompagnement éducatif : dispositif supplémentaire ou pratique d'avenir ?

Jean-Claude Guérin,  
Inspecteur Général de l'Education  
Nationale honoraire.

### ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF : Une mode, un nouveau dispositif, un gadget ? Des perspectives ?

- « L'Homme pense parce qu'il a une main » Anaxagore (-500/428)
- « Le but n'est rien, le mouvement est tout...à condition d'avoir un but »
- « Ne pensez pas, obéissez...N'obéissez pas, pensez!
- « Obéissez mais pensez..... » (Kant)

#### Vive la crise... ?

Parler de l'accompagnement éducatif aujourd'hui tombe particulièrement bien : le maelström de la crise financière (et cela est loin d'être fini) met en question les dogmes prétendument intangibles, montre que « l'effet papillon » n'est pas qu'une lubie et que la complexité doit être admise pour éviter des mesures hâtives ou inopérantes voire les fameux effets pervers. Elle oblige, dans tous les domaines, à tirer des bilans de ce qui s'est fait, à examiner ce qui se fait (pour l'infléchir, le corriger, l'adapter voire le supprimer) et à réfléchir à ce que l'on doit et peut faire dans l'immédiat et à long terme.

Cette crise, financière mais aussi économique sociale et culturelle s'inscrit dans la série de crises (les cycles) qui ont jalonné l'histoire dans sa longue durée depuis les premiers balbutiements du mode de production capitaliste des XIe et XIIe siècles jusqu'aux révolutions industrielles des XIX et XXe siècles. Mais elle est aussi la marque de la grande mutation qui s'opère depuis les années 1970 avec la mondialisation et la nouvelle division internationale du travail qui se met en place. Chacun ressent que nous sommes à la fois à la fin d'un cycle économique et dans un changement de période (post moderne, post industrielle pour employer le vocabulaire en vogue) et que l'avenir redevient incertain; incertitude renforcée par une double prise de conscience: les ressources de la planète ne sont pas inépuisables (ce qui pose, entre nous, la question de la croissance) d'une part, et les modifications climatiques dues aux activités humaines bouleversent l'environnement et les conditions de vie (ce qui interroge sur l'organisation du travail et les mouvements de population) d'autre part.

Le tout dans un océan d'anxiétés et d'inquiétudes qui provoquent craintes, peurs, angoisses entraînant souvent replis, indifférence, crispations voire fuite dans la nostalgie ou les fondamentalismes rassurants.

D'où la nécessité absolue de présenter les choix du développement que nous souhaitons, de réfléchir sur nos pratiques et de prévoir les effets de nos actions.

En d'autres termes il s'agit de savoir d'où l'on vient, comprendre ce qui advient, penser ce qui vient.

*C'est exactement la démarche que nous pouvons (devons?) suivre à propos de l'accompagnement éducatif, qui est une idée neuve à condition d'être resituée dans les enjeux sociaux, économiques et culturels auxquels nous sommes confrontés et mise en perspective de développement personnel.*

#### Trois préalables pour aborder cette question :

1. Prendre en compte **les trois champs** dans lesquels l'accompagnement doit s'étudier ET s'effectuer: éducation formelle, informelle, non formelle. Les liens et articulations entre ces trois champs sont essentiels mais ils ne peuvent se comprendre (et se nouer) qu'à la condition de mettre au centre l'individu; un individu vivant et agissant dans et sur un espace (territoire) donné et des environnements différents selon ses activités. Ce qui suppose une observation et une réflexion sur : comment l'individu est éduqué (et par qui), comment l'individu Séduque.

## Jean-Claude Guérin

L'accompagnement éducatif :  
dispositif supplémentaire ou  
pratique d'avenir ?

1. A la condition de définir ces besoins (ceux de l'individu et ceux de la société) en les distinguant des attentes et des demandes.

2. Un mot qui rend secondaires toutes les activités éducatives organisées ou offertes dans le temps social (le fameux "hors temps scolaire" en les considérant comme appoint, supplémentaires ou accessoires alors qu'elle sont partie prenante à part entière de l'éducation.

2. Clarifier et définir ce que veulent dire, ce que recouvrent, ce que signifient les deux termes (concepts) **d'accompagnement et d'éducation**. Définir des liens suppose de partager un langage commun qui permet de comprendre le rôle et les tâches spécifiques de chacun des acteurs.
3. Resituer **l'accompagnement éducatif** dans son histoire (son évolution) et dans l'histoire (le changement d'ère et d'aire). En d'autres termes regarder l'évolution de l'éducation et de l'accompagnement dans la longue durée (avec les continuités et les ruptures, les infléchissements et les nouveautés). Mais regarder aussi ces évolutions dans l'espace (les pays, les civilisations).

## Trois conditions : changer de "posture" en adoptant :

1. **une vision globale** et non plus sectorielle ou catégorielle de l'éducation en examinant et analysant les diverses fonctions éducatives (lesquelles, quand, comment et par qui sont-elles assumées).
2. **une vision individuelle** de l'éducation, par une approche des "besoins"<sup>1</sup> de chacun(e) et la mise en cohérence (vers une mise en système) de l'exercice DES droits reconnus dans différents textes internationaux et européens (Droits de l'enfant par ex) et... la Constitution
3. **une vision personnelle** de l'éducation (construction de la personne, individuation) dans son projet de vie (source de l'accompagnement du parcours de chacun).

## Trois nécessités pour croiser ces visions en cessant

1. d'identifier ou assimiler éducation à scolaire: s'il y a bien un système scolaire il n'y a pas de système éducatif... et l'éducation se poursuit tout au long de la vie
2. de parler de complémentarité<sup>2</sup> à l'Ecole ce qui fait de celle-ci le maître d'ouvrage et des autres des prestataires de services secondaires
3. de parler de péri / para / extra/ post scolaire ce qui entraîne une véritable scolarisation de la société

En d'autres termes **l'accompagnement éducatif n'est pas un dispositif** venant s'ajouter ou compléter ceux existants. Bien au contraire il est un véritable paradigme permettant de développer, assembler et fédérer tous les éléments constituant non pas le soutien (la béquille) mais l'étayage (du soutènement à la consolidation et au renforcement) du parcours de vie d'une personne.

Ce qui suppose que tous les acteurs, en fonction de leurs responsabilités et implications,

- s'inscrivent dans la **perspective sociale, économique et culturelle de l'Education/formation Tout Au Long de la Vie** (ETALV) par la qualification de la personne, ré-articulant éducation initiale avec éducation permanente, perfectionnement, adaptation, reconnaissances des compétences...,
- définissent ensemble les moyens et outils d'une **éducation partagée** et les conditions de sa mise en œuvre (partenariats, coopérations, échanges de savoirs, intergénérationnel...)
- déterminent leur **espace politique d'intervention** par la prise en compte de l'espace de vie (les lieux fréquentés) et des différents moments d'activité (selon les âges et les relations) pour construire leurs projets éducatifs locaux (PEL) selon les territoires concernés.

Jean-Claude Guérin

L'accompagnement éducatif :  
dispositif supplémentaire ou  
pratique d'avenir ?

## L'ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF... Une nouveauté aux origines lointaines.

### SAVOIR D'OU L'ON VIENT!

#### L'éducation a une histoire, l'accompagnement aussi.

Une histoire de longue durée marquée par la continuité mais jalonnée d'infléchissements et de ruptures reliés aux évolutions et changements politiques, sociaux et culturels. Pensons à Mme de Maintenon (pour l'éducation des filles), à Condorcet (pour l'éducation permanente), à Mme M. Pape-Carpentier et P. Kergomard (des salles d'asile aux écoles maternelles), à la loi Astier (pour l'apprentissage et la formation professionnelle) à Jean Zay et Léo Lagrange (pour l'éducation populaire), au fameux plan Langevin-Wallon...

L'idée d'accompagnement éducatif émerge, depuis les années 1970, sous l'effet des événements (résumés par les formules de crise des banlieues et difficultés des jeunes) et des pressions extérieures (parents, entreprises, médias) concernant la "crise de l'école". Mais une "idée" véhiculée séparément dans et par trois secteurs : l'Education nationale, Jeunesse et sports et politique de la ville ainsi que l'action sociale. Un même terme employé par toutes les institutions: accompagnement scolaire, accompagnement thérapeutique, accompagnement des familles et des enfants...; un terme qui évolue depuis les glissements (non explicités) d'accompagnement scolaire (1992) à scolarité (2001) et de scolarité à éducatif (2003/2005); idem de réussite scolaire à réussite éducative parallèle à l'ambiguïté de l'obligation scolaire que l'on confond avec l'obligation d'instruire et d'éduquer! Pour bien comprendre ce qui se joue au travers de l'accompagnement éducatif, il est indispensable de répondre, avant d'aller plus loin, aux **deux questions qui surgissent: qu'est-ce que l'accompagnement, qu'est-ce que l'éducation?**

*Que veulent dire ces termes pour chacun des partenaires, pour chaque catégorie d'acteurs?*

*Qu'entendons-nous derrière cette formule et sommes nous d'accord entre nous?*

### 1. L'accompagnement une pratique ancienne. L'accompagnement éducatif une notion récente

Au commencement (Charlemagne si l'on en croit la chanson?) étaient seules en lice la famille et l'Ecole, avec quelques excroissances parfois (les études, le préceptorat). On inventa le travail scolaire ensuite ses prolongements (leçons, devoirs où l'on pouvait se faire aider dans la famille). Puis se développèrent, à partir des années 1920 sous l'influence de l'éducation nouvelle (les Compagnons de l'Université Nouvelle) et des associations d'éducation populaire (1936) et souvent des églises ou confessions, des mouvements accompagnant les enfants et jeunes durant leurs loisirs (scoutisme, mouvements de jeunesse, œuvres de vacances...). Sans négliger ce qui est de l'ordre de l'éducation des adultes, depuis les cours du soir aux activités de formation des Bourses du travail et des organisations syndicales, avec l'expansion et l'extension de l'autre idée qu'est la formation permanente ou continue (et la charnière que représente la loi de 1971) et une "petite chose", dont on ne mesure pas encore l'importance, du passage de la VAP (valorisation des acquis professionnels, décret de 1985) à la VAE (valorisation des acquis de l'expérience, loi de janvier 1992).

En parallèle des mots se mirent à fleurir dans et hors l'Ecole, comme soutien, rattrapage, remédiation, compensation, promotion... Les activités "offertes" aux enfants, adolescents et adultes se sont multipliées dans l'école comme dans le temps dit libre ou de loisir, notamment à l'initiative des collectivités ou des associations. Dans le même temps, sous l'effet des crises sociales ou économiques,



Jean-Claude Guérin

**L'accompagnement éducatif :  
dispositif supplémentaire ou  
pratique d'avenir ?**

3. Voir la chronologie en annexe.

d'autres préoccupations sont apparues autour des questions d'encadrement, de citoyenneté, d'autorité voire de démission des parents, d'absence de règles, de perte de repères.

A ce propos, rappelons nous les débats menés sur les rythmes scolaires, contestés, mais où les intérêts des uns et des autres (des transporteurs, des familles, des commerçants, notamment hôteliers, des enseignants, des animateurs) tous sous le parapluie commode de l'intérêt de l'enfant restaient contradictoires. Jusqu'au moment où un changement de posture s'est opéré: ne plus parler de rythmes scolaires, mais de rythmes de vie de l'enfant dans la cité, c'est à dire des besoins concernant le développement personnel de chacun. Je vous accorde que si l'on a abouti à quelques aménagements, la situation n'a guère changé mais au moins nous savons qu'il faut partir de la globalité d'une personne et donc examiner de façon transversale et collective tous ses besoins dans tous ses moments de vie. Prenons en de la graine pour l'éducation, non pas en juxtaposant des lieux et des activités mais en partant des besoins éducatifs de chacun.

L'accompagnement éducatif a lentement émergé de différentes mesures sociales, culturelles, éducatives depuis...1976<sup>3</sup>.

**La notion d'accompagnement est apparue d'abord dans le champ de l'action sociale, de la formation professionnelle et de la formation d'adultes.**

Elle succède à la notion de *prise en charge*. L'accompagnement mise sur les capacités des personnes à développer leur autonomie : capacités d'initiative, de choix, de construction, de projet. C'est une démarche entreprise conjointement par une personne (en difficulté ou pas) et un ensemble de professionnels coordonnés....Ce qui domine dans l'accompagnement, ce ne sont plus les caractéristiques intra-individuelles des publics ciblés, mais les interactions sociales dans lesquelles on les invite à s'inscrire tout en les aidant à les maîtriser à leur avantage. On peut, à juste titre, parler de médiation sociale. Nous sommes dans une action de transformation sociale qui suscite du lien. Autrement dit, l'accompagnement existe dès lors que l'on entend intégrer les citoyens, notamment ceux dits en difficulté, et endiguer les phénomènes d'exclusion en mettant en place une logique solidaire fondée sur l'intersubjectivité des personnes. Conçu sur l'écoute, un dialogue incitatif et une relation confiante, l'accompagnement doit permettre l'émergence du désir, moteur actif de la démarche à entreprendre et permettre à l'autre de trouver des moyens de réaliser ses objectifs individuels.

Encore faut-il aller plus loin pour comprendre ce que cette notion signifie et implique: accompagner fait référence à la notion de compagnonnage, c'est à dire une relation particulière entre les personnes concernées sur une base égalitaire.

La définition que nous pouvons en donner dépend... du domaine à propos duquel on l'emploie et fournira d'autres questions sur qui est accompagné (des équipes? Des individus? Des collectifs?) et qui peut être accompagnant ou accompagnateur (tuteurs, conseillers, médiateurs...)

La notion d'accompagnement recouvre de nombreux sens suivant les domaines où elle est utilisée (pratiques sociales, culturelles, tourisme, fin de vie...) sous une définition large, celle d'une action visant à guider ou escorter (au sens de conseil et d'aide).

Mais dans tous les cas elle fait référence à "compagnon" avec les idées de partage (la vie, le pain, les activités...) et de solidarité (dimension collective).

**Or quels sont les constats que l'on peut faire aujourd'hui ?**

En s'appuyant sur les témoignages des acteurs, les expertises et évaluations, les estimations des associations (UNAF, collectivités...) et les rapports sectoriels des ministères concernés (Jeunesse et Sports, Inspections générales de l'EN, Ville...) il ne semble pas y avoir "une" politique mais "des" politiques de l'accompagnement

Jean-Claude Guérin

L'accompagnement éducatif :  
dispositif supplémentaire ou  
pratique d'avenir ?

par absence d'orientations globales cohérentes. Une large place est faite, à juste titre, à l'initiative locale, de nature publique (collectivités) et associative, ce qui correspond à la décentralisation. Mais la transversalité est très rarement assurée et, quand elle l'est, c'est davantage entre les "financeurs" que par les acteurs et des projets communs.

D'où les points noirs qui sont à souligner

- le **flou des définitions de l'accompagnement** (scolaire, scolarité, éducatif) malgré les orientations fondamentales exprimées dans la charte de 1992, confirmées dans celle de 2001; un flou qui entraîne des ambiguïtés sur les objectifs et les cibles par manque de clarification du contenu de l'accompagnement et de diagnostic commun des besoins (l'analyse des difficultés rencontrées)
- la **confusion et l'oscillation entre des préoccupations** sociales (légitimes), scolaires (indispensables) et politiques (tout aussi légitimes)
- **l'empilement et la disparité de divers dispositifs**, aux intitulés nombreux, entre les institutions comme à l'intérieur de chacune; des dispositifs sans cohérence entre eux (voir les PRE !) et sans continuités et dont on ne mesure pas l'efficacité au regard d'indicateurs définis au départ en fonction des objectifs poursuivis (usines à gaz),
- un **pilotage confus et mal assuré**, selon les niveaux, par l'offre plus que par les besoins et la différenciation
- une **coordination** défectueuse organisée, quand elle l'est, davantage à partir d'une communauté de financements (CNAF et CAF, ACSE, collectivités territoriales, crédits d'État dans le cadre du Plan de cohésion sociale, etc.) que par un pilotage stratégique et une régulation, des niveaux locaux au niveau national.

Des aspects qui, pour l'essentiel, sont dus à la complication administrative et juridique des montages et à une insuffisance des articulations institutionnelles entre les responsabilités et activités d'ordre éducatif et d'ordre scolaire. Dispersion et complication sont les deux caractéristiques actuelles des dispositifs d'accompagnement.

Complexité renforcée par l'absence de vrais diagnostics ou, plus précisément, de diagnostics partagés concernant les situations vécues qui, seuls, permettraient l'identification des besoins spécifiques et l'adéquation des dispositifs aux profils.

## 2. L'EDUCATION

D'abord une affirmation pour clarifier: il n'y a pas, contrairement aux formules traditionnelles de système éducatif en France. Il y a un système scolaire et des relations floues ou fluctuantes avec des institutions, des organismes, des associations exerçant des fonctions éducatives ou récréatives! En même temps nous sommes toujours dans une conception où l'Ecole semble avoir un "statut extra territorial" et où ce qui se passe en dehors d'elle est sujet à suspicion sinon de dénigrement comme si ce qui se déroule "entre ses murs" avec les "élèves" n'avait rien à voir (sauf de façon négative) avec la vie ordinaire des enfants ou adolescents.

### Qu'est-ce que l'éducation?

Un terme qui renvoie aux trois dimensions sous entendues par l'éducation d'une personne : la société (sa place dans les collectifs), le temps (ses moments dans les cycles de vie) et l'espace (ses activités et ses mouvements dans son environnement).

L'éducation consiste à favoriser le développement, l'entretien et le perfectionnement aussi complet que possible des aptitudes de chacun, à la fois



Jean-Claude Guérin

**L'accompagnement éducatif :  
dispositif supplémentaire ou  
pratique d'avenir ?**

comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. Définition par trop générale pour trancher la question car elle met en jeu l'éthique, les conceptions (religieuses et/ou philosophiques), la morale, les croyances, les représentations de chacun comme de chaque groupe social. Quand on veut préciser, on a recours à une liste impressionnante de synonymes, qui illustrent les diverses fonctions éducatives, comme : apprendre, apprivoiser, civiliser, conduire, cultiver, discipliner, développer, enseigner, entraîner, former, guider, instruire, nourrir, policer, préparer...

Derrière ces mots, éduquer et éducation, chacun met un contenu qui peut être fort différent, surtout si on se réfère à une philosophie ou une idéologie ou une religion. Mais chacun y met aussi des attitudes et des pratiques qui ont à voir avec l'autorité, la conception de l'enfance, de la jeunesse ou de l'âge adulte, l'obéissance ou la nature... Un vaste champ de conflictualité s'ouvre alors, qui mérite d'être déminé en acceptant d'approfondir ensemble le contenu que l'on donne à ces termes.

En définitive l'éducation consiste en la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain, à le conduire et l'accompagner dans ses apprentissages cognitifs, techniques, artistiques, sociaux, physiologiques et comportementaux.

Je vous propose de définir l'éducation par deux verbes qui en résument toutes les facettes : dresser et élever !

- Dresser c'est-à-dire apprendre à se tenir puis se maintenir droit (devenir autonome et responsable de soi);
- Elever c'est-à-dire s'humaniser et se civiliser (par la reconnaissance de l'autre et des valeurs collectives du vivre ensemble).

Reste à préciser si cette éducation est impositive (éduquer) ou participative (s'éduquer), c'est-à-dire quelle place occupe l'éduqué dans son éducation: la personne actrice de son éducation.

Et je ne vois pas de définition plus ouverte, plus simple et plus significative que celle de l'Encyclopédie de Diderot : "L'éducation a pour objets 1- la santé et la bonne conformation des corps 2- ce qui regarde la droiture et l'instruction de l'esprit, 3- les mœurs c'est à dire la conduite de la vie et les qualités sociales" (Du Marsais)

### Où et quand les fonctions éducatives s'exercent-elles ?

Si l'on observe les diverses fonctions éducatives on constate qu'elles s'exercent au sein de trois grands types d'activités encadrées, spontanées, naturelles ou choisies. L'éducation formelle est donnée et reçue dans des cadres fixes, publics ou privés, comme l'Ecole, le système scolaire, les Universités, Instituts, organismes de formation spécialisés ou habilités.

L'éducation non formelle s'effectue dans des institutions, organismes ou systèmes, non scolaires ou académiques, ayant cependant l'objectif explicite d'une fonction d'éducation, d'une partie de l'éducation comme la famille, l'éducation populaire, les centres spécialisés, les musées, les conservatoires, les centres de formation, les auto-écoles, la formation professionnelle continue...

Quant à l'éducation informelle elle se situe dans des cadres ou activités n'ayant pas de finalité éducative particulière explicite comme les clubs, les associations, les médias, les entreprises....mais aussi la rue, les couloirs, les cages d'escalier, les cafés, les loisirs, les vacances.....

Mais aucun de ces lieux (formels, informels, non formels) ne sont étanches ou imperméables... ne serait-ce que parce qu'ils sont fréquentés ou habités par une personne unique qui ne se découpe pas en rondelles ou en tranches.

Jean-Claude Guérin

L'accompagnement éducatif :  
dispositif supplémentaire ou  
pratique d'avenir ?

4. Voir le dossier ressources documentaires.

*L'éducation partagée consiste donc à regarder ces diverses fonctions et les formes qu'elles se donnent pour les mettre, non pas en complémentarité ou dépendance mais en relation et cohérence, c'est à dire en système horizontal et non vertical.*

#### COMPRENDRE CE QUI SE PASSE et CE QUE L'ON FAIT

*Précaution: les éléments apportés s'inspirent des études, rapports<sup>4</sup> ainsi que des démarches initiées dans différents lieux (Villes éducatrices, Projets de territoire, DSU, établissements...) par des collectivités, les institutions, les associations*

**Ne pas se tromper: pour corriger le tir, changer posture et démarche.**

La circulaire du 13 juillet 2007 (MEN) contient quelques injonctions ou appréciations en contradiction avec l'évolution constatée, les objectifs de l'accompagnement et les situations "hors temps scolaire" (voir les principes dans la charte de l'accompagnement à la scolarité).

Tout d'abord l'accompagnement éducatif ne peut être défini de façon unilatérale par le MEN et n'a pas vocation à répondre uniquement à une **"forte demande sociale"** de prise en charge des élèves. Il ne peut pas non plus seulement "être offert aux élèves volontaires".

L'accompagnement à la scolarité fait certes partie de l'accompagnement éducatif mais il est de la seule responsabilité de l'Ecole en ce qui concerne les activités spécifiques d'enseignement et doit être pour le moins concerté avec les partenaires de l'Ecole en ce qui concerne les autres domaines éducatifs (sports, culture, arts...). L'organisation et le contenu des activités sportives, artistiques et culturelles ne peuvent être "prescrits" par l'Ecole seule mais doivent être débattus entre et avec les collectivités, les partenaires institutionnels et les associations.

Par ailleurs l'indication que **"le concours des collectivités territoriales et des associations sera particulièrement recherché, notamment dans tous les cas où leurs interventions, traditionnellement importantes, constituent un apport très apprécié."**, est tout particulièrement mal venue en considérant collectivités, autres institutions et associations en supplétifs ou bouche trous.

En d'autres termes la démarche sous jacente de cette circulaire va à l'encontre de celle qui préside au développement de l'accompagnement éducatif. La responsabilité de l'Ecole s'exerce sur trois plans: ce qui est du ressort de ses compétences exclusives (organisation et contenus de l'enseignement), participation aux diagnostics et aux actions organisés et décidés localement en concertation et partenariat, mettre en cohérence et articulation les actions spécifiques de l'Ecole avec celles prises dans le cadre de l'accompagnement éducatif (notamment celles organisées pour accompagner la scolarité). C'est d'ailleurs ce que suggère, dans sa conclusion, la circulaire interministérielle du 6 juin 2008 relative à l'accompagnement à la scolarité.

**Prendre la mesure des réalités et du contexte dans lequel nous sommes** et donc les défis auxquels nous sommes confrontés.

- **La réalité: la fin d'un cycle (les crises) et la transition vers un autre monde (les mutations)**
- Parmi toutes les mutations, quatre sont particulièrement dangereuses autant que prometteuses, risquées autant qu'inquiétantes au sens où elles ouvrent sur des chemins largement inconnus parce que non balisés :

Jean-Claude Guérin

L'accompagnement éducatif :  
dispositif supplémentaire ou  
pratique d'avenir ?

- La **mondialisation** c'est à dire autant le village que le marché planétaires, les échanges et transports intra et intercontinentaux, les migrations...
- Les **sciences et les techniques** qui concernent autant les domaines de la vie quotidienne, du vivant que celui de la communication dont le virtuel et interne.
- La division **internationale** du travail qui se met en place et bouleverse les rapports économiques et sociaux à l'intérieur de chaque pays et des continents et modifie les rapports de force entre pays.
- Le **développement économique et social** confronté à l'écologie (épuisement des ressources, modifications de l'environnement) comme à un modèle de croissance fondé sur le productivisme (toujours plus) et la "financiarisation".

Nous en connaissons les conséquences: un monde qui bouge (trop vite?), un monde incertain, les risques qui s'accroissent, l'anxiété, le sentiment de précarité (et sa réalité) qui gagne avec le cortège des craintes, des peurs, des angoisses mais aussi le repli sur soi, l'égoïsme, le refus de l'autre.

### Les enjeux

Cette période charnière entre un monde que l'on quitte vers un monde que l'on ne connaît pas oblige à "sécuriser l'incertain"...et exige des efforts d'imagination et d'innovation. Nous n'avons comme armes principales non pas les barrières ou les murs (d'Hadrien à Berlin, nous savons combien ils sont fragiles et surtout inutiles à terme), mais que l'éducation et l'innovation.

Les enjeux imposent en effet des capacités collectives et individuelles pour comprendre et maîtriser les défis, c'est à dire quatre impératifs de savoirs sociaux et personnels :

- Savoir s'adapter et s'orienter
- Savoir être mobile et communiquer
- Savoir organiser son travail, ses activités et se perfectionner
- Savoir penser et maîtriser le développement économique et social

Sauf à accepter par pessimisme ou inconscience ou encore j'menfoutisme d'aller dans le mur il faut résolument prendre un autre chemin que ceux auxquels nous sommes habitués.

L'accompagnement éducatif est l'un de ces chemins...

### La réponse : l'ETALV

Nous avons au moins une boussole pour nous aider à reconnaître et parcourir ces chemins: la construction d'une Education Tout au Long de la Vie (ETALV).

Cette boussole conduit (oblige ?) à changer de focalisation ou de point de vue en

- prenant en compte **l'individu dans le temps** (toute sa vie, aux différents âges) **et dans l'espace** (les territoires où il vit et se déplace) -habitat, urbanisme, ergonomie, aménagements...-: ses demandes, ses attentes, ses besoins
- axant les préoccupations sur la "**qualification de la personne**" dans ses composantes imbriquées que sont le personnel, le professionnel, le social, le culturel (connaissance de soi et de ses aptitudes, compétences, capacités...)

Mais l'ETALV ce sont, d'abord, au delà d'une formule slogan passe partout, des principes destinés à lever des ambiguïtés:

- elle concerne, par définition, tous les âges (de la naissance à la fin de vie) et donc toutes les activités humaines professionnelles, sociales, culturelles
- elle suppose une vision globale de la personne et de son éducation –non

Jean-Claude Guérin

L'accompagnement éducatif :  
dispositif supplémentaire ou  
pratique d'avenir ?

réduite à certains de ses aspects comme la formation professionnelle ou l'enseignement ou les comportements sociaux.

- elle nécessite de se référer à deux séries de "besoins éducatifs" sans que l'une l'emporte sur l'autre
  - ceux des individus (les personnes) en tant qu'être complets, besoins déterminés par les principales chartes internationales de droits
  - ceux de la société dans les différents domaines (santé, économie, emploi, sûreté par ex)
- elle part d'une idée simple: elle doit être utile à chacun (pour lui même pour lui permettre d'acquérir les moyens de ses choix) et non pas utilitaire (orientée uniquement pour des rôles ou des tâches prédéterminés arbitrairement), ce qui renvoie aux finalités et méthodes (épanouissement, enrichissement personnel, perfectionnement...)
- elle oblige à resituer et repenser les formes et contenus de la première éducation (la formation initiale) non plus en termes de viatique ou de bagage mais en termes de boîte à outils (le socle commun) évolutive pour ajouter, retirer, perfectionner, modifier.

C'est dans cette perspective que l'accompagnement éducatif prend toute sa place et toute sa dimension à tous les moments, pour participer de l'étayage des parcours personnels et qu'il est partie intégrante de l'éducation partagée

### Quelle démarche

Les réponses, les actions ne peuvent s'inventer que dans une dynamique (le mouvement) non pas sous forme d'injonctions mais sous forme d'initiatives et donc de risques. D'où la prééminence d'une démarche cohérente et concertée

**Un principe :** tous ceux qui ont dans leurs compétences (institutions, organismes) et leurs actions (professionnels, acteurs, associations) des fonctions et activités éducatives ont à organiser et confronter le **diagnostic global** (prenant en compte toutes les situations): constats et diagnostics partagés. Un tel diagnostic doit s'appuyer sur des bilans et les résultats de ce qui s'est fait et se fait dans les différents lieux d'éducation (d'où l'importance de réunions comme celle d'aujourd'hui).

Pour s'en tenir à la tranche d'âge qui nous occupe (les 0/16-18 ans), tout en demeurant dans la vision de l'ETALV, il s'agit de **mettre en cohérence et en perspective** les différents dispositifs existants ou à créer.

**Un projet éducatif.** Pour cela nous avons besoin d'abord d'un **vrai projet éducatif local (ou territorial)**, élaboré en commun et fondé sur les valeurs de liberté, d'égalité, de fraternité, de justice (déclinées à partir des différents droits affirmés sur l'éducation). Un tel projet n'est pas un "acte administratif" et ne peut être celui d'instances, si légitimes soient-elles. Il suppose débats, confrontations et donc échanges et dialogue entre décideurs et acteurs notamment par la prise en compte des projets divers (établissements, services etc.). Il suppose le va et vient, les évaluations, les ajustements permanents par un organe de suivi. Un projet éducatif local est une synthèse et non une juxtaposition.

### Un partenariat fondé sur des responsabilités partagées

Ce projet commun de référence étant défini, une fois entériné par les instances politiques<sup>5</sup> **chaque partenaire** concerné précise comment, dans son domaine de compétence et de responsabilité, les axes de ce projet sont pris en compte. L'ensemble des partenaires détermineront ensuite ce qui est de

5. Il s'agit des instances élues (collectivités locales et territoriales) qui ont la responsabilité de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques éducatives.

Jean-Claude Guérin

L'accompagnement éducatif :  
dispositif supplémentaire ou  
pratique d'avenir ?

l'ordre du spécifique et ce qui est de l'ordre des actions ou activités communes (contrats, conventions...).

### Une coopération et des liens souples et organisés

des lieux de décision, de pilotage et de régulation  
de l'articulation de ces lieux du local au national et européen  
des coordinations et coopérations locales de mise en œuvre

Nous sommes au cœur de la complexité. Nous ne pouvons plus agir local **OU** penser global ni agir global **OU** penser local!

Nous devons agir/penser local **ET** global.

C'est à dire penser et agir pour et sur un espace humain de vie, mais un territoire en développement et en connexion avec les autres territoires dans lesquels il est intégré et/ou il entretient des échanges, du "pays" à la planète, en passant par les régions et l'Europe.

\* \* \*

## LES DATES CLEFS

Complément à l'article de

Jean- Claude Guérin

**T**out a commencé dans les années 70...par l'émergence du questionnement sur la ville.

Si les Groupes d'action municipale ont, dès les années 1965, tenté d'attirer l'attention du monde politique sur l'importance sociale de ce type de politiques, la politique de la ville en tant que telle n'apparaît qu'à la fin des années 1970. Depuis une série de plans successifs se sont succédé, souvent en réponse à des crises ponctuelles.

**5 avril 1973.** Circulaire d'Olivier Guichard, ministre de l'Équipement, met fin à la construction des grands ensembles ("circulaire barres et tours"). La circulaire vise à empêcher la réalisation des formes d'urbanisation désignées généralement sous le nom de grands ensembles, peu conformes aux aspirations des habitants et sans justification économique sérieuse ; elle incite également à lutter contre les tendances à la ségrégation qu'entraîne la répartition des diverses catégories de logements entre les communes des agglomérations urbaines.

**Juin 1973. Installation du groupe de réflexion "Habitat et vie sociale" à l'instigation de Robert Lion, directeur de la construction.** Le groupe, chargé de l'amélioration des relations sociales dans les grands ensembles, dresse un sombre constat : pauvreté et atomisation de la vie quotidienne, faiblesse des structures sociales locales, ségrégation interne entre les groupes les plus pauvres et les groupes qui attendent pour épargner en vue d'une accession ultérieure à la propriété individuelle, ghettoïsation des jeunes. Les remèdes proposés sont la rénovation de l'habitat le plus dégradé, et surtout le développement d'une vie sociale communautaire, l'animation et la participation des habitants.

**Août 1976 :** Création du **Fonds d'aménagement urbain (FAU)** destiné à appuyer financièrement l'aménagement des centres des villes et de leurs quartiers.

**1977. Lancement du premier "plan banlieue" par Jacques Barrot,** ministre du Logement. Le plan repose sur une série de contrats passés entre les villes, les organismes HLM et l'État afin d'aménager 53 sites en banlieue. La procédure Habitat et Vie Sociale (HVS) est instituée pour chercher à corriger les défauts les plus évidents de ces quartiers. **L'approche HVS est novatrice : globale et transversale,** elle tente d'associer les habitants aux projets qui les concernent.

**3 mars 1977.** Un arrêté transforme le groupe de réflexion Habitat et Vie Sociale en une **instance interministérielle**

**1977.** Opérations « Habitat et vie sociale » (HVS) sous la direction de Jacques Barrot, secrétaire d'État au Logement dans le gouvernement de Raymond Barre. Ces opérations visent à réhabiliter d' HLM avec l'aide financière de l'État.

septembre 1977. Le Comité d'études sur la violence, la criminalité et la délinquance, présidé par Alain Peyrefitte, rend ses conclusions dans un rapport intitulé "Réponses à la violence". Après avoir diagnostiqué l'apparition d'un sentiment généralisé d'insécurité, le rapport préconise un redéploiement des forces de police et de gendarmerie afin "d'accroître la densité des forces de sécurité dans les zones nouvelles d'urbanisation, où leur absence est gravement ressentie". Il souligne les dysfonctionnements inhérents aux groupes d'habitat collectif

**1981.** De violents incidents éclatent dans le quartier des Minguettes à Vénissieux (Rhône). Programmes de développement social des quartiers (DSQ) après ces troubles et suite à un rapport d'Hubert Dubedout, maire de Grenoble (et membre fondateur de son groupe d'action municipale).

**Juillet.** Création d'études « assistées », d'initiative associative, pour les enfants immigrés scolarisés à l'école élémentaire, différentes des études « surveillées », organisées par les municipalités, et payantes.

Jean- Claude Guérin

## LES DATES CLEFS

**23 décembre 1981.** Commission nationale pour le développement social des quartiers chargée de la mise en oeuvre de programmes de réhabilitation. La commission est présidée par Hubert Dubedout, député maire de Grenoble.

**28 décembre 1981.** Création de zones d'éducation prioritaires (renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé). Conseils de zone

**1982 mars.** Institution par ordonnance des missions locales pour l'emploi des jeunes, conçues comme des lieux d'accueil, d'information et de soutien à l'intention des jeunes de 16 à 25 ans sortis de leur formation initiale sans qualification.

**1982 juillet.** En réponse aux incidents de l'été 1981, lancement de la première "Opération Prévention Eté".

Décembre Présentation à Pierre Mauroy, Premier ministre, par Hubert Dubedout, maire de Grenoble, de son rapport sur le développement social des quartiers.

**1983 mars.** Remise à Pierre Mauroy, Premier ministre, du rapport intitulé "Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité", élaboré par la Commission des maires sur la sécurité, présidée par Gilbert Bonnemaïson.

**21 juillet et 6 septembre 1983.** Le 21 juillet, installation par Pierre Mauroy du Conseil national de prévention de la délinquance (CNPD), principal élément du dispositif proposé par la Commission des maires sur la sécurité. Gilbert Bonnemaïson est élu vice-président du CNPD. Le 1er août, ce dernier annonce l'établissement d'un inventaire de la délinquance et des moyens de la combattre dans dix villes pilotes. Le 24 août, la ville de Mulhouse est choisie pour la mise en place d'un plan de prévention de la délinquance décidé par le Conseil. Le 6 septembre, communiqué du CNPD qui publie une liste de 18 villes volontaires pour des actions pilotes en matière de police, de justice et d'action sociale.

**Novembre.** Création de la mission Banlieues 89 sous la direction des architectes Roland Castro et Michel Cantal-Dupart. Il s'agit de mettre en oeuvre des projets de réhabilitation, d'aménagement et de désenclavement des banlieues tout en réintroduisant l'esthétique dans ces quartiers.

La mission « Banlieues 89 » par Roland Castro et Michel Cantal Dupart, dont l'objectif est de réhabiliter et relier entre elles les banlieues.

**Juin 1984.** Création du Comité interministériel pour les villes (CIV) et du Fonds de solidarité urbaine. Organe transversal, le CIV est chargé de définir, d'animer et de coordonner les politiques relevant de la responsabilité de l'Etat destinées à améliorer le cadre de vie urbain. Le dispositif est lié au dessaisissement de l'Etat en matière d'urbanisme par les lois de décentralisation.

Le Fonds de solidarité urbaine finance des opérations relevant de la solidarité nationale à l'égard des quartiers affectés par de grands déséquilibres sociaux.

**Novembre 1984.** Présentation par Rodolphe Pesce, président de la Commission nationale pour le développement social des quartiers, du bilan de trois ans d'activités pour la réhabilitation des quartiers défavorisés.

**1985.** Mise en place des contrats d'action prévention pour la sécurité dans la ville (CAP'S) là où existent des conseils communaux de prévention de la délinquance.

**1986.** Mise en oeuvre d'un programme d'expérimentation du dispositif "Régie de quartier". La création de régies de quartier est encouragée pour gérer les espaces publics résidentiels, apporter des services de proximité et promouvoir un petit commerce local.

**1984-1988.** Les premiers contrats de plan Etat-régions intègrent le développement social des quartiers : 148 conventions DSQ y sont inscrites concernant environ 170

Jean- Claude Guérin

## LES DATES CLEFS

quartiers.

Des actions éducatives périscolaires sont organisées, à titre expérimental, pour les enfants étrangers du cours moyen seulement, et hors de l'école de préférence, puis étendues en 1984 aux enfants scolarisés au cours moyen et au cours élémentaire 2e année dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) et financées largement par le fonds d'action sociale (FAS).

**1988.** Création de la Délégation interministérielle à la ville, dirigée par Yves Dauge ; extension de la politique de développement social des quartiers.

**1990.** Après les troubles de Vaulx-en-Velin, François Mitterrand annonce dans son discours de Bron la création d'un ministère de la Ville, confié à Michel Delebarre.

**1991.** Premiers Grands Projets urbains du gouvernement de Michel Rocard ; loi d'orientation de la ville.

**1992.** Bernard Tapie, nouveau ministre de la Ville, démissionne trois jours après avoir proposé un « plan pour les banlieues ».

**1992.** La Charte de l'accompagnement scolaire est signée le 7 octobre 1992 par de nombreux ministères et de nombreuses grandes associations y adhèrent ; les réseaux solidarité école (RSE) sont créés, à titre expérimental, pour aider les collégiens, par circulaire du 25 août.

**1993.** Circulaire du 10 mai : les actions éducatives périscolaires (AEPS) concernent les enfants étrangers et d'origine étrangère, ainsi que les enfants scolarisés en zone d'éducation prioritaire (ZEP) à l'école élémentaire, en 6e et en 5e.

**1994.** Les actions éducatives périscolaires (AEPS) sont élargies aux élèves du second degré ; les réseaux solidarité école (RSE) sont étendus à quatre régions. Premiers contrats de ville sous l'impulsion de Simone Veil, ministre des Affaires sociales dans le gouvernement d'Édouard Balladur.

**1996.** Pacte de relance pour la ville du gouvernement d'Alain Juppé : création des zones urbaines sensibles.

**1996.** Les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) sont créés à l'intention des élèves de l'école, du collège et du lycée, des ZEP et de ZUS uniquement

**1998.** Le contrat éducatif local (CEL) est mis en place (circulaire du 9 juillet).

**1999.** Nouveaux contrats de ville ; programme de rénovation urbaine du Comité interministériel à la ville du 14 décembre 1999 : GPV et ORU. Les contrats locaux d'accompagnement sont étendus à l'ensemble du territoire..

**2000.** AEPS, RSE et CLAS sont fondus dans un seul ; dispositif qui garde le nom de contrat local d'accompagnement à la scolarité.

**2001.** La charte nationale de l'accompagnement à la scolarité est signée.

**2003.** Programme national de rénovation urbaine (PNRU) de la loi Borloo ; création de l'agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU) (loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine du 1<sup>er</sup> août 2003, dite loi Borloo).

**2005.** Loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, loi pour l'égalité des chances du 31 mars 2006, automne : une vague sans précédent d'émeutes urbaines remet au premier plan de l'actualité la politique de la ville.

**2006.** L (loi ENL) du 13 juillet 2006

**2007.** Remplacement des contrats de ville par le contrat urbain de cohésion sociale

**2008.** Plan banlieue «Une nouvelle politique en faveur des banlieues» présentée

**Jean- Claude Guérin**

par Nicolas Sarkozy, a qui veut mettre en synergie l'Éducation nationale, le développement durable, la Police et la sécurité intérieure, les élus locaux, les professionnels de la politique de la ville, le milieu associatif, les travailleurs sociaux et les entreprises. Cette nouvelle politique a été précédée d'une présentation « Espoir Banlieues - Une dynamique pour la France » présentée en janvier 2008 par Fadela Amara

A suivre...

**LES DATES CLEFS**

\* \* \*

## Comment avoir réellement tort quand on n'a qu'apparemment raison ?

**Elisabeth Bruchet,**  
Professeur de français, collègue des Iris à Villeurbanne, établissement classé en Zone d'Education Prioritaire, Académie de Lyon

1. Généralisation de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 C. n° 2008-080 du 5-6-2008.

2. Idem

3. Idem

Pour parler de l'accompagnement éducatif, il faut commencer par se frayer un chemin parmi une série d'arguments qui se veulent irréfutables. Ainsi, l'accompagnement éducatif serait-il "*une offre complémentaire aux enseignements en dehors du temps scolaire*"<sup>1</sup>, un dispositif qui "*peut s'avérer très profitable aux élèves rencontrant des difficultés, notamment lorsqu'ils ne bénéficient pas chez eux de conditions d'étude favorables*"<sup>2</sup>. Affirmer que le temps de travail demandé aux élèves hors du cours est généré par le cours lui-même et que, par conséquent, l'école ne saurait continuer plus longtemps à ignorer les difficultés spécifiques et les inégalités qu'il engendre, faire valoir les enjeux de l'accompagnement éducatif sur le terrain de la lutte pour l'égalité des chances, qui pourrait trouver à redire à cela ?

Et pourtant.

On renvoie l'accompagnement éducatif au volontariat. Celui des élèves, écueil dont on a beaucoup parlé, et à juste titre. Mais aussi celui des enseignants qui apparaît - peut-être plus pour très longtemps - comme la clé de voûte du dispositif. "*Les activités sont encadrées principalement par des enseignants volontaires, des assistants d'éducation, des intervenants extérieurs (associations, structures culturelles et sportives...).* Peuvent également intervenir des personnels non enseignants, des étudiants, des parents d'élèves, des bénévoles (membres d'associations, enseignants à la retraite...) [...] Les personnels qui participent à l'accompagnement éducatif peuvent percevoir une rémunération en heures supplémentaires effectives ou en vacances, selon leur statut. La participation des assistants d'éducation se fait dans le cadre de leurs missions, qui intègrent désormais les activités culturelles."<sup>3</sup> Deux dérives existent : la première est relative au recours aux heures supplémentaires, la seconde aux illusions concernant la posture d'aide au travail personnel de l'élève.

Les heures supplémentaires tout d'abord. Elles constituent le mode de gestion de l'accompagnement éducatif dans un contexte où le nombre d'heures supplémentaires à répartir entre les enseignants pour assurer le fonctionnement "normal" du système, c'est-à-dire l'ensemble des heures de cours dues aux élèves au titre des horaires nationalement définis, ne cesse de croître. Inutile de revenir ici sur les conditions dans lesquelles le service enseignant a été déterminé dans les années cinquante, ni sur les évolutions du métier, ni sur celles des tâches afférentes ni même sur le fait que les 35 heures n'ont pas été appliquées aux enseignants.

Cependant, pense-t-on sérieusement qu'un enseignant à temps plein, qui met au centre de son enseignement les élèves dans leur relation aux apprentissages, qui consacre le temps nécessaire à l'élaboration ainsi qu'à l'analyse des situations d'apprentissage qu'il propose, à la correction des travaux de ses élèves, au suivi des élèves notamment dans le cadre de sa mission de professeur principal, à la mise à jour de ses connaissances et qui s'investit dans la vie de son établissement et dans celle de l'institution peut cumuler ainsi des heures supplémentaires sans que cela nuise à la qualité du travail fourni ? La réponse à cette question a malheureusement été donnée : la prime versée aux enseignants qui acceptent trois HSA et plus s'inscrit pleinement dans la logique libérale du "travailler plus pour gagner plus" pendant que les suppressions de poste et l'exaltation de l'individualisme - après la culture du poireau dans les cités ouvrières du 19ème siècle, l'accession à la propriété... - créent des lignes de fracture dans les salles des professeurs.

La posture d'aide au travail ensuite. Dans les textes officiels, on voit poindre une inquiétude quant à la qualité et à la compétence des intervenants à travers une insistance sur la nécessité de s'en assurer. On décrète pourtant "qu'il n'y a qu'à" tout en laissant entendre finalement que l'aide au travail personnel de l'élève va de soi, qu'un peu de bon sens et de bonne volonté viendront bien à bout des

Elisabeth Bruchet

Comment avoir réellement tort quand on n'a qu'apparemment raison ?

4. Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire, Bernard Lahire, PUL 2000.

difficultés.

Or, accompagner un élève dans ce contexte, dans une démarche véritablement complémentaire à celle du cours, c'est l'aider à comprendre le sens de ce qui lui est demandé et lui permettre d'accéder aux enjeux qui restent trop souvent implicites derrière les tâches exigées de lui. *"C'est en insistant plus sur les technologies du travail intellectuel (supposant des pratiques langagières spécifiques) que sur les résultats codifiés des savoirs, plus sur les modalités concrètes, infimes de l'appropriation des savoirs que sur l'apprentissage de ces savoirs que l'école peut, dans la limite de son possible, réduire les inégalités face à l'école."*<sup>4</sup> L'acquisition des gestes professionnels correspondant à cet objectif n'a rien d'évident pour un enseignant. Il y a même là une culture professionnelle qui reste à construire car on est loin d'avoir choisi clairement entre logique d'enseignement et logique d'apprentissage. Qu'en est-il alors pour un aide-éducateur qui aura au mieux reçu quelques heures de formation ?

Après une année seulement de fonctionnement, on trouve dans les discours officiels des éléments, la plupart du temps strictement quantitatifs, qui se revendiquent comme éléments d'évaluation du dispositif. Le "succès" de l'accompagnement éducatif se mesure à son nombre "d'entrées" et cet audimat devient un gage d'efficacité quant à la valeur du dispositif sur le terrain de la lutte contre les inégalités.

En réalité, la situation est extrêmement variable d'un établissement à un autre. Dans certains collèges, les enseignants assurent majoritairement les heures d'accompagnement éducatif, dans d'autres, l'essentiel de ces heures est pris en charge par des personnels non-enseignant, dans un grand nombre il n'existe qu'un lien superficiel entre la classe et "l'heure des orphelins". Il y a malheureusement fort à parier que les aide-éducateurs et les assistants pédagogiques se verront confier progressivement une part de plus en plus large du dispositif puisque sa généralisation intervient dans le contexte de suppression de postes que l'on connaît. Ces disparités sont inévitables compte tenu du recours au volontariat évoqué ci-dessus et de l'impossibilité dans laquelle se trouvent les enseignants de travailler en accompagnement éducatif dans le cadre de leur service. Elles se doublent de différences très importantes sur les contenus mêmes proposés aux élèves : simple transfert sur le temps réservé à l'accompagnement scolaire des activités qui étaient auparavant proposées entre 12h00 et 14h00 par le foyer socio-éducatif des établissements, variation importante dans le volume horaire consacré aux trois domaines d'activité, projets divers, fonction des partenariats locaux auxquels sont trop largement renvoyées les pratiques artistiques et culturelles à l'école... L'écart entre le discours et la réalité est décidément trop grand, trop assumé, et, au prétexte qu'il faudrait laisser la place aux initiatives des acteurs - et là encore, qui pourrait le contester- on élude la réflexion sur la colonne vertébrale : quelle est la nature du lien entre le travail mené en classe et celui fait à l'extérieur de la classe ? Comment celui-ci doit-il préparer à celui-là ? Que doit réellement être l'accompagnement éducatif pour constituer une *"offre complémentaire aux enseignements... favorable aux élèves en difficulté"* et un élément de la lutte pour l'égalité des chances ? Quels moyens nécessite-t-il ? Et parmi ceux-ci figure incontestablement la réhabilitation du débat pédagogique... Difficile d'imaginer que la réponse à tout cela soit totalement différent à Brest ou à Carcassonne, à Tournus ou à Vénissieux... Malgré le choix de l'intitulé "accompagnement éducatif" - et non "accompagnement scolaire" - malgré les trois composantes de ce dispositif - aide aux devoirs et aux leçons, pratique sportive, pratique artistique et culturelle - certains ont craint, et c'est un comble à l'école, le "tout scolaire" dans l'accompagnement éducatif. C'est en réalité d'un manque d'école que souffre ce dispositif.

L'accompagnement éducatif tel qu'il est défini par les textes et tel qu'il est largement pratiqué dans les établissements est loin de réinterroger les pratiques

Elisabeth Bruchet

Comment avoir réellement tort quand on n'a qu'apparemment raison ?

quotidiennes de l'école. L'expression "travail personnel de l'élève" est même devenue synonyme de "travail personnel de l'élève hors du cours" comme s'il n'existait pas entre les deux un lien indissoluble à moins qu'on ne pense qu'il n'y a pas de travail personnel de l'élève en classe.... L'accompagnement éducatif s'érige en satellite de la classe, ignorant une fois de plus le fait que pour les élèves en difficulté à l'école et en particulier pour les élèves issus de familles que l'institution qualifie de "défavorisées", la question de l'égalité des chances est d'abord inscrite dans la quotidienneté des apprentissages, dans ces mille et une exigences apparemment anodines où les déphasages culturels entre les attendus scolaires et les habitus familiaux se sédimentent. La véritable opacité du système scolaire, n'en déplaise à Monsieur le Ministre, n'est pas celle qui selon lui prévaut, par la faute des enseignants, quant à l'information du public sur les performances respectives des établissements.

Les propos de Jean-Michel Zakhartchouk concernant les PPRE - *"les PPRE peuvent être envisagés comme un alibi dans un cadre ségrégationniste, permettant de se dispenser de toute pédagogie différenciée en classe, mais ils peuvent aussi remettre à l'esprit les principes d'engagements éducatifs enseignants-élèves et de collaboration enseignants-parents, en se centrant sur les compétences et en utilisant des outils ad hoc..."* - auraient pu être transposés à l'accompagnement éducatif.

Ce n'est pas possible : d'une part la logique dominante, strictement comptable, ne permet pas cet optimisme. D'autre part, la stratégie du contournement a suffisamment montré ses limites lorsqu'il s'agit d'engager une modification en profondeur des pratiques de classe. Le chantier qui doit être entrepris est un chantier pédagogique et c'est dans les diversifications pédagogiques, dans la définition des situations d'apprentissage proposées aux élèves, dans l'analyse des réussites et des échecs rencontrés que résident d'innombrables solutions à d'innombrables problèmes. Cela ne se décrète pas, cela se construit dans la réflexion individuelle, collective, par la formation initiale et la formation continue.

Quand, face à des projets cohérents, exigeants sur le plan des apprentissages, concernant des classes entières, sur le temps scolaire, des chefs d'établissement, pourtant désireux de soutenir ce type de démarches, n'ont d'autres recours que de proposer la structure et le financement de l'accompagnement éducatif - ce qui a pour conséquence de transférer un projet destiné à l'ensemble d'une classe à un groupe de volontaires et de ce fait en atténue sérieusement la portée et l'intérêt - quand on envisage la pratique de l'oral en langue vivante dans le cadre de l'accompagnement éducatif au moment où les effectifs augmentent dans les classes, alors la question se pose de savoir si *"l'alibi"* n'a pas fini par alimenter *"le cadre ségrégationniste"*.

*"Apprenant à vivre dans l'espace scolaire même sans en maîtriser totalement les connaissances et les savoirs, les élèves issus de familles populaires acquièrent une reconnaissance plus ou moins ambivalente de la légitimité des pratiques scolaires..."*<sup>5</sup> Parmi ces dernières, les devoirs - y compris pour ceux qui ne les font pas - et le lien entre réussite scolaire et travail personnel hors de la classe. Quand on aura démontré que les PPRE, l'accompagnement éducatif ... n'auront pas permis de réduire significativement la "difficulté scolaire" - celle qui touche prioritairement les enfants d'origine populaire - que restera-t-il ? La remise en question du service public de l'Éducation en tant que tel ? Probablement. Plus probablement encore, le renvoi à l'élève de sa propre responsabilité dans cet échec et l'intériorisation de son échec. Une fois de plus.

\* \* \*

5. Bernard Lahire déjà cité.

## L'accompagnement scolaire : Quel impact sur la réussite des élèves ? Quelles alternatives ?

Gérard Médioni, GFEN

Ces dispositifs ne sont pas une nouveauté. Depuis toujours, les enseignants ont multiplié les situations aide qui se sont trop souvent traduites par le recours au concret, l'adaptation des plus fragiles hors des temps collectifs. Ils ont fait appel aux Réseaux d'Aide Spécialisée, aux CMP, aux orthophonistes,.... On en connaît les résultats. Les parents, eux aussi, viennent en aide à leurs enfants. Dans les milieux favorisés dotés d'un capital scolaire élevé, c'est dans une visée d'excellence, en complément de l'aide familiale. Dans les milieux plus populaires c'est plutôt dans une visée de rattrapage. Depuis les années 80, ce sont multipliés les dispositifs d'accompagnement scolaire très appréciés par les parents de milieux populaires cherchant à rompre cette fatalité qui fait que l'école transforme des inégalités sociales en inégalités scolaires. mais pourquoi le gouvernement aujourd'hui développe-t-il ces logiques réparatrices ? En partie, sans doute, en raison de la publication des enquêtes internationales Pirls et Pisa, qui constatent une baisse modérée des performances de nos élèves, portant surtout sur la compréhension de l'écrit, baisse qui est due à l'augmentation de la proportion des élèves "faibles" dans la population scolaire. Si l'on se contentait de comparer les résultats des seuls élèves à l'âge "normal" ou, en avance, la France se placerait alors, très honorablement. Les mesures d'aide personnalisée ainsi que les stages de remise à niveau prévus par le Ministère s'inscrivent dans la logique de travailler plus pour gagner plus (pour les enseignants) Il s'agit d'une logique d'adaptation, "d'accompagnement éducatif scolaire, devenant un accompagnement éducatif à l'exclusion sociale", selon la formule de Dominique Glasman. Car, si mettre en œuvre un dispositif pour aider semble positif et généreux, n'oublions pas que quand on veut aider, on fait parfois exactement le contraire, tant cette notion est ambiguë, tant les attentes que l'on a envers un apprenant structurent de façon inconsciente mais profonde la relation pédagogique. c'est l'effet "Pygmalion" mis en valeur et théorisé par Robert Rosenthal et Léonore Jacobson : les représentations que l'on a d'un élève influencent fortement notre attitude et induisent son fonctionnement et ses résultats. Cette "nouvelle" dynamique va se concrétiser encore une fois par une attention redoublée aux élèves fragiles, par une plus grande présence auprès d'eux, par des regroupements de niveaux ou encore par une sollicitation plus appuyée. Le problème, c'est que ces élèves s'habituent à ce qu'on soit plus présent, qu'ils finissent même par ne plus travailler que lorsque l'enseignant est près d'eux. Et les heures d'aide deviennent insuffisantes, il en faudrait toujours plus ! Ainsi l'aide accroît la demande, quand elle est supposée l'apaiser et la dépendance, quand elle veut relancer l'activité de l'élève et le rendre autonome. : L'enfant de pauvre est transformé en pauvre enfant. Les travaux de l'équipe E.S.COL. ont largement montré que les élèves fragiles pensent qu'apprendre, c'est écouter, faire ce que dit l'enseignant, dans un rapport de dépendance à l'adulte sur les épaules de qui ils imaginent que reposent les clés de la réussite : "plus on cherche à m'aider, plus je suis persuadé que l'autre estime que je suis incapable d'y arriver seul, et moins j'ose essayer, trop sûr de me tromper". Le risque est grand que la mise en œuvre des dispositifs d'aide déresponsabilise et renforce les logiques de "repérage" ou de "naturalisation de la difficulté scolaire" en mettant sur le dos des élèves et des familles la responsabilité de l'échec.

Selon les données disponibles, il semblerait que les dispositifs existants profitent plutôt aux élèves qui n'étaient pas initialement visés et que les progrès constatés soient "d'autant plus importants et fréquents que les difficultés étaient initialement moindres" (Jean-Yves Rochex, "Soutien scolaire, rapport à l'école, rapport au savoir") : si les élèves en profitent pour "se mettre en règle" avec les exigences scolaires, certains ne font bien souvent que "liquider leurs devoirs" en instrumentant les adultes afin de leur extirper les réponses, sans profiter de l'occasion pour travailler ce qui n'était pas compris, et apprendre à comprendre. Bruno Suchaut de l'IREDU, a pu mettre en lumière que, à caractéristique scolaires

Gérard Médioni

**L'accompagnement scolaire :  
Quel impact sur la réussite des  
élèves ? Quelles alternatives ?**

et sociales égales, l'effet de l'accompagnement est "tenu". Les élèves qui ont fréquenté ces structures, peuvent certes avoir un meilleur comportement et un meilleur rapport à l'école, mais ils montrent peu de progrès au niveau des résultats scolaires. D'après ce chercheur, les groupes qui travaillent le plus efficacement, sont ceux qui accueillent un nombre suffisant d'élèves volontaires, de niveaux hétérogènes, plutôt dans des activités de groupe qu'en soutien individuel. Le travail y est centré sur des activités scolaires et les parents s'y impliquent fortement. On pourrait aussi se souvenir de l'étude d'Alain Mingat de l'IREDU de Dijon, qui déjà en 1990, évaluait le fonctionnement des GAPP (Groupe d'Aide Psychopédagogique) et les effets des rééducations entreprises au CP. Cette étude, à l'époque contestée, montrait que l'admission en rééducation était d'autant plus fréquente que le milieu social était défavorisé. Les élèves "réduqués" au cours du CP avaient progressé moins que leurs homologues de même profil qui n'avaient pas été intégrés dans ces dispositifs. Les auteurs de cette étude expliquaient ces résultats surprenants par la réduction du temps d'apprentissage pour des élèves qui ont besoin justement d'un temps plus long, et par la notion d'étiquetage ou l'effet Pygmalion encore une fois, qui fait que l'enfant, admis en rééducation est identifié - et s'identifie lui-même - comme un élève "à problèmes". Toute structure de soutien court ainsi le risque de renforcer la stigmatisation, de fragiliser l'image que les élèves ont de leurs propres capacités. Christine Félix (IUFM de Marseille) observant les pratiques d'aide "ordinaires", et cherchant les possibles malentendus, observe que les bons élèves se différencient surtout par le fait qu'ils n'étudient pas les mêmes objets de savoir. Pour les bons élèves, le travail à la maison est "auxiliaire", complémentaire du travail réalisé en classe, ce qui leur permet de solliciter une "mémoire pratique" qu'ils vont pouvoir utiliser en "faisant feu de tout bois" : refaire les exercices faits en classe, reprendre des éléments du cours qu'on apprend par coeur...Au contraire, les élèves en difficultés ne font pas le lien entre le travail fait à l'école et les devoirs à la maison. Comme en classe, une tâche chassant la précédente, ils sont en difficulté pour "unifier" la succession des tâches autour d'un objet de savoir, ils se fixent quasiment comme objectif de refaire à eux tout seuls ce qui n'a pu être fait en classe, ce qui est évidemment impossible. Conscient de tout ça, le dispositif d'accompagnement peut devenir un lieu de construction de ces liens et de ces cohérences, et un lieu d'invention. Il peut aider à dissiper les malentendus, à trouver de nouveaux modes opératoires. Outil de pacification si l'on n'est pas vigilant, il peut devenir dispositif facilitant la construction des savoirs et partant, la démocratisation.

Des alternatives à ces dispositifs ? Tout d'abord, aucun dispositif d'accompagnement ne pourra se substituer au travail essentiel qui se passe en classe. Donc lutter contre les inégalités scolaires, c'est changer la classe, changer les pratiques qui s'y déroulent. tout d'abord en rompant avec l'isolement dans lequel trop d'enseignants se trouvent encore, même quand existe un travail en équipe, quand il se limite à organiser la vie de l'établissement et la rédaction de "projets" institutionnels. Que changer alors ? Face aux enfants en difficulté, certains enseignants sont encouragés à adapter vers le bas, à travailler les dimensions "basiques" des fondamentaux (mécanismes opératoires en mathématique, déchiffrage en lecture, à réduire au strict lire-écrire-compter les compétences visées) au détriment du sens et de la compréhension, comme si ceux-ci allaient découler systématiquement des premiers. par ailleurs, il n'est pas rare d'entendre qu' "avec ces enfants-là", il n'est pas raisonnable d'attendre plus, donc que "ce sera toujours ça de pris". Or non seulement les enfants en question ne font guère de progrès (ce qui nourrit en boucle les attentes des enseignants), mais ils stagnent sur des approches mécanistes des apprentissages, et perdent progressivement tout intérêt pour la lecture, l'écriture ou le raisonnement, qui leur "prend la tête". Perte de sens et faibles compétences se nourrissent aussi mutuellement : " quand je ne vois pas l'intérêt ou l'enjeu d'un apprentissage, je l'investis moins, le pratiquant peu, je fais moins de progrès, ce qui conduit

**Gérard Médioni****L'accompagnement scolaire :  
Quel impact sur la réussite des  
élèves ? Quelles alternatives ?**

rapidement à ne pas aimer....et/ou à croire à mes propres incapacités en la matière." L'idée de "savoirs de base" assurés par l'école primaire n'est donc pas opératoire pour préparer tous les enfants aux études ultérieures. Il est possible de remplacer la dynamique démobilisatrice de soutien/béquille de soutien scolaire par la mise en place de situations d'apprentissage complexes susceptibles de provoquer la mise en activité intellectuelle des élèves par une stratégie de mise en partage des savoirs. Nous faisons le pari qu'il n'existe pas de fatalité dans l'échec, et qu'on peut s'en sortir, ensemble. partant de la conviction qu'on ne "prend" pas ce qu'on "donne", nous pouvons faire réfléchir les élèves à la façon dont ils apprennent, et demander à chacun d'aider ses camarades, en leur faisant comprendre qu'ainsi, en aidant les autres, ils apprennent plus et mieux. L'effort porté sur l'aspect métacognitif par l'élève " aidant " lui permet de prendre du recul par rapport à ses propres savoirs pour tenter de les transmettre à ses partenaires et lui procure ainsi un bénéfice en termes d'apprentissages. Cette transformation ne peut se réaliser que par une mise en réseau d'enseignants engagés, au cœur même de leur classe, à transformer leurs pratiques et par une formation à la hauteur des exigences de notre société. Ces réseaux existent déjà, lieux pour échanger, travailler avec d'autres, inventer, résister. Ils ne demandent qu'à grandir. "Seul on va plus vite, mais à plusieurs, on va plus loin" dit un proverbe africain.

\* \* \*

## Les enseignants aiment la pédagogie de soutien

Jean Houssaye

Professeur en sciences de l'éducation,  
Université de Rouen - CIVIC

Si l'on suit les divers textes ministériels qui se réfèrent au soutien, on voit se dessiner la carte de cette pédagogie. Le public ? Les élèves en difficulté, « lents », d'origine socioculturelle défavorisée. Les finalités ? L'égalité des chances, la lutte contre l'échec et le redoublement, la compensation de tout « handicap », l'atteinte des objectifs pour tous. Les moyens ? La reprise des apprentissages de base en français et en mathématiques, en petit groupe ou en aide individualisée, didactique et méthodologique, l'organisation de groupes de niveau. L'initiateur ? L'enseignant. L'effectif ? Un groupe restreint. Le temps ? L'aménagement de moments particuliers pendant et/ou en dehors de l'horaire scolaire habituel.

La pédagogie de soutien est très présente à l'école élémentaire et au collège. Prioritairement, elle permet de reprendre les apprentissages de base à l'aide d'un surplus de temps et d'explications destiné aux élèves en difficulté, à l'aide de la répétition des éléments du programme jugés indispensables à acquérir, les élèves « faibles » devant rattraper les autres pour profiter de l'enseignement collectif dispensé par ailleurs. C'est une pédagogie du rattrapage et... de la bonne conscience. Au fond, les enseignants aiment la pédagogie de soutien parce qu'elle permet de maintenir une pratique traditionnelle dans le cadre simultané, tout en ayant fait quelque chose dont on sait que ce n'est pas suffisant quant aux résultats mais que c'est satisfaisant en termes de coûts et d'intentions. À ce titre, elle est promise à un très grand avenir. Dit brutalement : la pédagogie de soutien a comme fonction première de soutenir la pédagogie traditionnelle dans le cadre du mode simultané. C'est là son charisme.

Ce n'est pas dire que la pédagogie de soutien ne fait rien ni n'a aucun effet. Faisant appel à des compétences certaines, elle entraîne le praticien dans une démarche de recherche de solutions, témoin de la bonne volonté de l'adulte, sans toutefois bouleverser le fonctionnement en place (les programmes, la prédominance du cognitif, le rôle central du maître). Elle se présente comme réparatrice des perturbations apportées au mode simultané et permet à ce dernier de rester le cadre dominant de l'ordre scolaire. C'est justement ce que met en cause la pédagogie différenciée, qui veut mettre l'élève au centre (et non plus la classe). Elle est bel et bien une remise en cause et une subversion du mode simultané.

Ce n'est pas pour rien non plus que cette pédagogie différenciée s'adresse en priorité au secondaire. Elle relaie la volonté idéologique et politique de l'école unique, qui s'est d'abord adressée à l'école primaire et qui est maintenant le fait du secondaire à travers le collège, devenu la structure essentielle et problématique de la démocratisation de l'enseignement. Or le mode simultané régit le secondaire : tous les élèves d'une même classe se voient proposer au même rythme le même contenu découpé en disciplines assurées, chacune, par un enseignant. Il est donc stipulé que l'apprentissage doit se dérouler à l'identique pour tous dans toutes les disciplines au même moment. Seulement les régulations internes ne semblent plus suffire (notes, classements, redoublements) et l'échec scolaire d'un bon nombre d'élèves devient tellement patent au sein des classes que l'objectif lui-même de la même école pour tous ne semble plus tenir.

### Comment différencier ?

La pédagogie différenciée, prenant en compte les différences entre les élèves d'une même classe, se propose de reconnaître ces différences, de les estimer légitimes, de se fonder sur elles pour assurer l'ordre de l'apprentissage dans la classe. Il ne s'agit donc plus de réduire l'hétérogénéité mais de l'agir par la pédagogie. Nous sommes bel et bien à l'opposé des principes du mode simultané. La différenciation prendra ainsi des formes différentes mais complémentaires : différenciation des processus d'apprentissage d'abord (styles cognitifs, ancrages cognitifs différents, outils et démarches d'apprentissage et de guidage), différenciation des contenus d'apprentissage ensuite (types d'objectifs, programmes noyaux, activités transversales), différenciation des structures enfin (groupes de niveau-matière,

Jean Houssaye

Les enseignants aiment la  
pédagogie de soutien

groupes de besoin, cycles pédagogiques).

Elle relève de la stratégie d'adaptation d'un processus dominant. En effet, un processus se maintient si l'axe central, tout en s'imposant comme premier, laisse suffisamment de place et de jeu aux processus exclus. Autrement dit, le processus « enseigner », pour se maintenir, continuer à dominer et se donner comme satisfaisant, doit tolérer en son sein certains aspects du processus « apprendre » et se régénérer par lui. C'est pourquoi le mode simultané, pour résoudre ses contradictions doit inclure certains éléments du processus « apprendre » en les mettant à son service, sans les laisser devenir dominants et contradictoires. La pédagogie de soutien est là pour intégrer au mode simultané certaines vertus de la pédagogie différenciée sans lui permettre d'opérer le renversement radical qu'elle suppose.

Le mode simultané fait la loi à l'école, fait la loi de l'école. La pédagogie de soutien lui sert d'aide et de justification, elle apparaît comme la solution dans l'innovation, elle se donne comme la forme du changement acceptable. Elle se nourrit même des solutions radicales qui remettent en cause la pédagogie. Grâce à elle, la pédagogie différenciée, alors qu'elle s'était posée et développée comme une tentative de renversement au nom d'une pédagogie de l'apprentissage, en arrive à entretenir la domination du seul mode simultané. L'institutionnalisation du soutien signe la mort de la pédagogie différenciée. Elle est le signe de l'échec de cette dernière à s'imposer comme ordre scolaire.

Décidément, si éduquer est déjà un métier impossible, changer l'éducation relève du tour de force. Grande est la vertu de ceux qui s'y attachent...

.

#### Références :

Houssaye J. (1992) *Les valeurs à l'école*, Paris, PUF.

Houssaye J. (1993) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, (Direction).

\* \* \*

## L'accompagnement des élèves en questions

Daniel Auverlot,  
IA-ISDEN - Seine Saint Denis

Une boîte noire dans la boîte noire ?

La frontière entre le temps de l'élève et le temps de l'enfant est aujourd'hui en train de s'assouplir, voire de s'abolir. Il y a quelques années les choses étaient claires : au moment où il passait le portail de l'école ou du collège l'élève redevenait enfant. L'une des premières brèches a été introduite par le dispositif école ouverte : pendant les vacances des jeunes viennent au collège pour des aides dans le domaine scolaire, de la découverte culturelle et des pratiques sportives avec des professeurs, des assistants d'éducation, ou des intervenants extérieurs.

Dans le même temps les compétences respectives de l'Etat et des collectivités territoriales deviennent de plus en plus imbriquées, voire enchevêtrées ; un conseil général comme celui de la Seine Saint Denis intervient dans les collèges au titre de sa compétence sur la construction et la rénovation, mais intervient aussi au nom d'une autre compétence qui est celle de la solidarité, vis-à-vis des élèves les plus en difficulté ( intervention de la prévention spécialisée au sein des établissements, ouverture le samedi matin pour accueillir les jeunes dans une sorte d'école ouverte, conseil général collégien, ...)

La frontière autrefois distincte entre l'enfant et l'élève est donc en train de devenir très perméable. Le terme d'accompagnement en est bien le symbole : l'accompagnement éducatif n'est pas un temps d'enseignement, mais ne fait pas partie non plus du loisir.

Dans un département comme le 93 l'accompagnement a pourtant très vite trouvé sa place à la fois pour les collégiens et pour les élèves des écoles en ZEP. Au passage tout cela n'est pas sans avoir un coût, aux alentours de 4 millions d'euros, somme à la fois coquette, mais qui représente moins de 1% de la masse salariale du département.

La mise en place de l'accompagnement éducatif s'est réalisée à partir de trois questions : sur un territoire donné qu'est ce qui existe déjà par l'offre des mairies ou des associations ? De quoi ont besoin les enfants qui n'existent pas encore ? En quoi l'éducation nationale est-elle susceptible d'apporter une véritable plus value ?

L'objectif était d'éviter les effets de concurrence pour essayer de donner une offre lisible aux familles.

La question cruciale me semble être la suivante : en quoi l'accompagnement éducatif contribue-t-il à fabriquer de la réussite scolaire ? Il y a tout de suite après une autre question : quelle évaluation pouvons-nous faire des dispositifs mis en place ?

Le temps de l'organisation de l'accompagnement éducatif est passé. Aujourd'hui l'aide aux devoirs, la pratique sportive, les activités culturelles et les langues se répartissent dans cet ordre les créneaux.

Quelle lisibilité pour les familles ? Le chevauchement entre l'aide personnalisée et l'accompagnement éducatif sur les mêmes créneaux peut donner l'impression que l'Education Nationale se concurrence elle-même. Par ailleurs l'offre traditionnelle des mairies peut entrer en concurrence avec l'accompagnement éducatif avec des scénarii improbables : l'accompagnement éducatif gratuit qui porte sur l'aide au devoir ne donne pas droit au goûter puisque gratuit et l'aide au devoir payante de la municipalité donne de ce fait droit au goûter.

Qui peut évaluer l'accompagnement éducatif et sur quels critères ? Que sait-on aujourd'hui de l'accompagnement éducatif en termes de réussite scolaire, de remotivation des élèves en difficulté, de retour de la sérénité au sein de l'établissement ?

Que sait-on du lien pour les élèves de sixième entre les cours, l'aide au travail personnel contenue dans les emplois du temps et l'aide au devoir dans le cadre de l'accompagnement éducatif ?

Daniel Auverlot

**L'accompagnement des élèves  
en questions**

Y aurait-il des programmations dans l'accompagnement éducatif qui détournent l'élève du travail scolaire : activités sportives ou culturelles empêchant de fait l'enfant de faire son travail pour le lendemain ?

Quels sont les élèves qui suivent les activités proposées par l'accompagnement éducatif ?

Qui va évaluer la qualité des activités proposées dans le cadre de l'accompagnement éducatif, et avec quel cahier des charges ? Sur ce dossier l'entrée a pour l'instant été organisationnelle ou financière, laissant aux acteurs de terrain la pleine responsabilité du contenu. Est-ce supportable ? On parle souvent de la classe comme d'une boîte noire, il ne faudrait pas que l'accompagnement éducatif soit une autre boîte noire, bien plus opaque encore.

\* \* \*

## Tuteurs et accompagnement. Formation par alternance d'adultes.

Jean François Launay,  
principal honoraire

1. Un rapport de J. P. Obin sur la formation des personnels de direction insiste sur le rôle central du chef d'établissement d'affectation : « *qu'il le souhaite ou non, qu'il en ait conscience ou non, [il] est en fait et de loin le premier formateur du stagiaire ; il joue exactement le rôle du « maître compagnon »* » En revanche, il estime que « *la fonction du tuteur est sans conteste celle qui pose le plus de problèmes* ».

[ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/formation\\_pers\\_direction\\_1999\\_2005.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/formation_pers_direction_1999_2005.pdf)

« *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent par l'intermédiaire du monde.* »  
Paulo Freire

**E**n marge de l'accompagnement concernant les élèves, il peut être intéressant de s'intéresser à la formation des personnels de direction où des « tuteurs » accompagnent des stagiaires dans un processus d'alternance entre situation de travail et situation de formation. Contrairement aux formations de même type en entreprise où le tuteur est choisi parmi les personnels de l'établissement où se passe le « stage », le tuteur, le plus souvent un chef alors que le stagiaire est lui, presque toujours, adjoint, vient d'un autre établissement<sup>1</sup>.

En fait ce nom de « tuteur » est donc un peu métaphorique puisque on est assez loin de la définition que donne, par exemple, le GRETA du Puy-en-Velay : « Le tutorat est une relation entre deux personnes dans une situation formative : un professionnel et une personne en apprentissage d'un métier dans son environnement. Le tuteur a pour mission d'accueillir, d'aider, d'informer, de guider les jeunes pendant leur séjour dans l'entreprise ainsi que de veiller au respect de leur emploi du temps. Il assure également, dans les conditions prévues dans le contrat, la liaison entre les organismes de formation et les salariés de l'entreprise qui participent à l'acquisition, par le jeune, de compétences professionnelles ou l'initient à différentes activités professionnelles. Le seul tuteur précisément décrit (statut et fonction) par la législation française est le maître d'apprentissage (en relation avec les Centres de Formation d'Apprentis). »

Sans entrer dans un débat théorique, c'est un truisme de dire que les formations en alternance abandonnent le triangle classique savoirs-maître-élèves. Elles se fondent sur l'idée que la construction de connaissances et le développement de compétences doivent s'effectuer dans des situations caractérisées par les principes suivants : le but de l'apprentissage doit être clair et compris de l'apprenant, il doit également se dérouler dans des situations réelles ou authentiques, ancré donc dans l'établissement et sa culture, et relié à tous les acteurs de la formation. Cette démarche donne véritablement un sens à la formation de l'*apprenant\** et à la fonction du tuteur.

Ce tuteur statutaire renvoie au compagnonnage – où on retrouve donc « accompagner » qui signifiait prendre une personne pour « compagnon » dans un parcours commun - l'apprenti d'abord initié par le maître artisan et ses compagnons, poursuit cette initiation par le « tour de France » où il se frotte à d'autres compagnons, avant de produire le chef d'œuvre qui le pourra le faire accéder au grade de maître. Ce processus initiatique servira de modèle à la franc-maçonnerie.

D'autres définitions du tuteur peuvent permettre d'examiner diverses conceptions de son rôle.

Le tuteur de l'horticulteur, cette tige qui oblige l'arbrisseau à « pousser droit » renvoie à une idée de « guidance » forte. En informatique, les tutoriels qui aident à prendre en main un logiciel et/ou à faire un diagnostic évoquent un tuteur « personne-ressources ». Mais si on quitte l'entreprise, le jardinage et l'informatique, on trouve dans le Robert : *Enseignant pratiquant des méthodes d'éducation stimulant l'initiative de l'élève ; enseignant choisi par un élève parmi ses professeurs et acceptant ce choix, pour le conseiller et le suivre dans ses études* (ROB. 1985). Si la première partie renvoie plutôt à des méthodes pédagogiques « actives » centrées sur l'élève en tant qu'il apprend (A. Prost), la seconde enrichit l'approche d'un double choix : celui de l'élève, accepté par le professeur (on est très proche du Rapport de Louis Legrand, 1982, et de sa proposition d'instaurer un tutorat dans le collège unique, proposition qui provoqua une levée de boucliers de tous les conservatismes, la réaction actuelle sur l'accompagnement au lycée n'en est guère éloignée et mobilise les mêmes acteurs).

Le tuteur, dans la formation des personnels de direction, est plutôt un mentor, un

Jean François Launay

Tuteurs et accompagnement.  
Formation par alternance  
d'adultes

conseiller sage et expérimenté, dont la distance peut lui permettre d'être un médiateur entre son collègue, chef d'établissement, et son stagiaire, adjoint, et aussi de servir de lien avec l'équipe de formation académique.

L'accompagnement dans la démarche de « Validations des acquis de l'expérience » (VA.E.) peut induire des pratiques collectives. Mais le plus souvent il a une forme duale. L'accompagnement ne doit pas être confondu avec le suivi qui concerne principalement les ressources qu'apporte le formateur et ne saurait recouvrir les termes de guidance lors des apprentissages scolaires, ou de conseiller pour la vie personnelle (le *coaching* personnel, si à la mode actuellement).

Donc accompagner, ce n'est pas guider. Dans les pratiques de guidance, l'autre suit en quelque sorte sans pouvoir créer son chemin propre, sans tracer sa voie hors des choix du guide même. Cependant le tuteur a souvent un rôle d'étayage quand le stagiaire, sans cette assistance, ne pourrait atteindre un but au-delà de ses possibilités. Mais ce sera tout un art que de savoir maîtriser ce processus d'étayage, pour que l'apprenant puisse ne plus en avoir besoin.

« Accompanyer est une relation qui construit le lien qui fera de deux partenaires des « compagnons ». Mais si effectivement on ne sait pas comment ce lien se construit (ou pas), on sait qu'il s'agit d'un type spécifique de « compagnie » qui « se fait en marchant » et non pas en partageant quelque chose qui préexiste »<sup>2</sup>

La relation qui unit les partenaires dans l'accompagnement, cette co-construction ne suppose en aucun cas une *égalité*, s'agissant de compétences professionnelles, entre eux : partenaire ne signifie pas que des dénivellations n'existent pas entre les personnes.

« Accompanyer c'est « aller avec » : « l'accompagnateur ne précède pas, il ne corrige pas, il n'est pas le maître, il est (ou mieux, il devient dans l'accompagnement) compagnon de route. »

Accompanyer c'est « mettre avec ; ajouter, s'ajouter » : « ce qui va donner l'idée de soutien (..) mais soutien ici veut dire mettre en valeur , favorise le potentiel de l'accompagné , son devenir, dirait-on aujourd'hui, d'où la relation à l'éducatif : permettre de grandir, de se développer par l'appropriation d'un patrimoine culturel...ce que l'accompagnement fait surgir (« émerger » dit-on en ce moment !) est un lien d'évidence, de rapprochement entre deux choses, deux existences qui étaient jusque là disjointes »<sup>2</sup>

L'accompagnement est alors une capacité de mise en mouvement, amenant le formé à emprunter des voies qui ne sont pas connues à l'avance. Il ne s'agit pas de tracer le chemin, mais de créer les conditions pour que l'accompagné puisse se frayer son chemin.

Cette approche, partielle du tutorat et de l'accompagnement, ne concerne que les formations en alternance. Elle ne peut se transposer mécaniquement sur l'accompagnement des élèves de lycées. Mais elle peut permettre de mieux mesurer la difficulté de la mise en place de cet accompagnement de tous les lycéens, sauf à n'en faire qu'un gadget poudre aux yeux !

\* Pour éviter les controverses, dont les rétropenseurs<sup>3</sup> sont friands, si les élèves, ne leur en déplaise, sont des apprenants, tous les apprenants ne sont pas (plus) des élèves !

N.B. Cette contribution est, pour l'essentiel, tirée d'un mémoire de Master 2 en Ergologie : « **Genèse d'un groupe de rencontres de travail (GRT) à la D.R.J.S.V.A. de PACA** », Marc Lazennec.

2. M.Vial, N.Caparros-Mencacci, *L'accompagnement professionnel ? méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, De Boeck, Bruxelles, 2007.

3. Merci encore à Monsieur Mallerin pour nous avoir donné ce néologisme

3. Merci encore à Monsieur Mallerin pour nous avoir donné ce néologisme.



Jean François Launay

Tuteurs et accompagnement.  
Formation par alternance  
d'adultes

Pour compléter, deux conférences téléchargeables de l'ESEN

**Pratiques tutorales : l'exemple des maîtres d'apprentissage dans les entreprises artisanales** Patrick KUNÉGEL, formateur CFA, Chambre des métiers et de l'artisanat de la Moselle <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1011&cHash=7f577730bf&p=1>

**La fonction tutorale** Philippe ASTIER, maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Lyon 2 <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=895&cHash=9ad994b7af&p=9>

\* \* \*

## L'accompagnement : une pratique sociale ambiguë

**pour des enjeux éducatifs  
majeurs**

**Françoise CLERC,**  
Professeur émérite en sciences de  
l'éducation, Université Lyon2,  
Membre du bureau d'E&D.



<sup>1</sup> Cette valorisation n'est bien sûr pas homogène. Si les sociétés riches considèrent comme positive la mobilité des travailleurs pour des raisons économiques, les migrations des populations pauvres sont sévèrement encadrées, voire réprimées. De même dans l'espace européen défini à Schengen, celle des *gens du voyage* - gitans, manouches, bohémiens, roms, tziganes... - est considérée avec beaucoup de méfiance. Il y a donc une hiérarchie imposée entre les différentes formes de mobilité et des modalités « d'accompagnement » contradictoires, de la bienveillance à la répression ; autant de signes que les sociétés riches vivent en plein paradoxe.

Le thème de l'accompagnement est omniprésent dans la réflexion actuelle non seulement dans le système éducatif mais aussi dans la formation et l'action sociale. En 1991, Gérard Wiel écrivait un ouvrage sur l'accompagnement de l'adolescence. En 2001, Dominique Glasman publiait les résultats d'une recherche consacrée à l'accompagnement hors de l'école. En 2004, un colloque - « L'accompagnement et ses paradoxes » - réunissait à Fontevault des travailleurs de divers horizons professionnels, travailleurs sociaux, juges, thérapeutes, éducateurs, enseignants, médecins pour analyser un concept partagé mais considéré comme particulièrement flou. À cette occasion, les participants souscrivaient à l'idée lancée par Maëla Paul : l'accompagnement constitue une *nébuleuse* de pratiques difficiles à cerner. La notion recouvre une prolifération de dispositifs et de pratiques hétérogènes dans tous les domaines de l'action sociale. Si elle présente l'intérêt de globaliser des actions qui présentent la caractéristique de s'adresser à des personnes considérées non pas de manière statique mais dans leur devenir propre, elle contribue néanmoins à encourager des confusions entre les finalités poursuivies et des amalgames entre les problèmes à traiter.

L'accompagnement devient un élément phare de la politique de plusieurs ministères (justice, travail et emploi, santé...) et de plusieurs niveaux administratifs (régions, départements, parfois communautés de communes). Les pratiques ne peuvent donc être comprises qu'en référence à des cultures professionnelles différentes. L'un des problèmes posés est l'harmonisation de la réflexion et l'enrichissement mutuel de professionnels appartenant à des institutions différentes par l'histoire et par les fonctions qu'elles assurent dans la société. Par ailleurs, il consacre - et probablement amplifie - un changement dans les relations sociales et dans la conception même de la société. Il est lié à une valorisation croissante de la mobilité<sup>1</sup>, du changement et des logiques de parcours. Les institutions sont sommées d'adapter leurs missions à ces représentations, de former leurs professionnels à de nouvelles interventions, d'inventer les outils de gestion des parcours.

### Un ensemble de dispositifs et de pratiques éducatives hétérogènes

En ce qui concerne l'éducation et l'enseignement, son intérêt majeur est de faire explicitement référence à des missions complémentaires de la transmission des connaissances. Mais, force est de constater que les textes se multiplient sans réel souci de cohérence :

- ils proviennent d'initiatives variées, (ministère, collectivités locales, associations),
- ils poursuivent des finalités hétérogènes,
- ils sont organisés et financés selon des modalités très différentes, tantôt avec des professionnels formés à l'accompagnement éducatif, tantôt avec des personnes sans qualification particulière dans le domaine,
- ils visent des publics différents par l'âge, la catégorie sociale et dont les besoins présentent des variations considérables.

Un bref état des lieux des pratiques à l'Éducation nationale fait apparaître que les établissements ont mis en place des formes d'accompagnement qui débordent largement celles qui sont préconisées par le ministère, soit parce qu'ils répondent à la sollicitation de partenaires et disposent d'autres ressources, soit parce qu'ils utilisent leurs ressources propres dans le cadre de leur projet pour mieux s'ajuster aux nouveaux besoins des populations d'élèves. Au fil des évolutions institutionnelles des « outils » se sont constitués qui facilitent la mise en place de dispositifs d'accompagnement : le projet d'établissement qui permet de définir une politique éducative locale, le Conseil pédagogique qui est de plus en plus souvent impliqué dans la conception des différentes formes d'accompagnement. On peut en distinguer quatre types :

- celles qui visent à favoriser ou à compléter les apprentissages,
- à accompagner les parcours individuels de formation,

Françoise CLERC



L'accompagnement : une pratique sociale ambiguë pour des enjeux éducatifs majeurs

- à faciliter la socialisation des enfants et adolescents présentant des handicaps moteurs, des déficits sensoriels ou des troubles du développement,
- à initier à des pratiques culturelles, artistiques ou sportives.

### Un état des lieux contrasté à l'Éducation nationale

D'après les chiffres du ministère de l'Éducation nationale qui ne prennent en compte que les dispositifs mis en place à son initiative, en 2008-2009, 147 014 élèves des écoles élémentaires et 725 434 collégiens volontaires ont bénéficié d'un accompagnement. À l'école, il doit avoir lieu pendant environ deux heures par semaine, après la classe. Au collège, il concerne en priorité les élèves de sixième et les élèves en difficulté. Au cours de l'année scolaire 2008-2009, l'accompagnement éducatif a été réparti en :

- aide aux devoirs (62 % à l'école et 65,1 % au collège),
- pratique artistique et culturelle (26,1 % à l'école et 20,7 % au collège),
- pratique sportive (11,9 % à l'école et 10,4 % au collège),
- langues vivantes (3,8 % au collège).

Les intervenants sont des enseignants volontaires, des assistants d'éducation, pédagogiques, de langue et des intervenants d'associations agréées, artistes, étudiants et personnels des collectivités territoriales.

L'accompagnement éducatif fait donc partie du paysage de l'Éducation nationale même s'il ne va pas encore de soi au lycée. Seul parmi les voies du lycée, l'enseignement professionnel bénéficie depuis la rentrée 2009 d'un accompagnement destiné aux élèves de seconde. Il se fait sous la forme de 3 heures hebdomadaires. Le but est de faciliter l'adaptation au lycée et de découvrir les professions et leurs contextes. Dans la suite des études, il devra faciliter la réussite au « bac pro » en 3 ans et permettre la découverte des formations de techniciens supérieurs. Nous n'avons pas de recul suffisant pour établir un bilan de cette première rentrée. Si les professeurs apprécient la souplesse que leur offre l'accompagnement, ils sont cependant perplexes sur les conditions dans lesquelles il s'organise : faut-il intégrer obligatoirement ou non ces heures dans l'emploi du temps des élèves ? quels contenus assigner au travail des élèves, comment « faire de la méthodologie » sans faire des cours ? comment rémunérer les professeurs (HSA, HSE...) ? Parmi les points positifs : la conduite d'entretiens d'accueil en seconde qui ont permis de mieux situer les besoins des élèves et la mobilisation des Conseils pédagogiques dans certains établissements, pour la conception et la coordination d'une véritable politique d'accompagnement. Une inquiétude persiste : les efforts des lycées professionnels seront-ils soutenus par des échanges entre établissements, des suivis et des formations complémentaires ?

Dans les voies générale et technologique, la réforme qui sera mise en œuvre à la rentrée 2010, prévoit que « *L'accompagnement éducatif prend plusieurs formes : des études encadrées après les cours, des moments de préparation aux examens, des dispositifs d'encadrement d'élèves au retour d'absences et bientôt des ateliers de langues par groupes de besoins* ». Il sera de 2 heures et intégré dans l'emploi du temps des élèves. Il pourra être réparti sur l'année en fonction des besoins. Pris en charge par une équipe pédagogique, il restera distinct du cours. Il prend deux formes :

- soutien, approfondissement, apprentissage de méthodes, et éventuellement stages de « rattrapage »,
- accompagnement de l'orientation à l'aide d'un tutorat.

Il est à remarquer que les TPE en première sont mentionnés comme faisant partie de l'accompagnement. Le schéma qui se dessine ainsi, s'il enrichit les possibilités nouvelles offertes aux élèves, ne change guère l'esprit des mesures d'aide

Françoise CLERC



**L'accompagnement : une pratique sociale ambiguë pour des enjeux éducatifs majeurs**

traditionnelles : la participation active et la responsabilité des élèves dans la formulation des besoins restent marginales et laissées à la bonne volonté des équipes d'enseignants ; les parents ne sont nulle part associés au processus en tant que contributeurs actifs. Une politique d'accompagnement adaptée est nécessairement complexe. Elle ne peut se faire sans introduire une souplesse dans l'organisation des enseignements et dans leurs horaires. Si tous les élèves doivent bénéficier d'un accompagnement, il apparaît qu'ils n'en ont pas besoin tous au même moment, enfin l'intégration de l'accompagnement dans les services des enseignants doit se faire de façon différenciée, ponctuelle en heures supplémentaires pour certains mais aussi, pour d'autres, intégrée dans leur travail normal et sur une longue durée.

### Pourtant il existe quelques constantes

L'accompagnement des apprentissages – comme l'aide auparavant – s'organise le plus souvent selon la dichotomie fort/faible et hors des horaires de classe, celle-ci restant essentiellement dédiée à la transmission des connaissances. Bien qu'il conduise à organiser de nombreux groupes de faible effectif favorisant les échanges professeur/élèves (globalement environ 40 % du temps scolaire), il reproduit le plus souvent la forme pédagogique traditionnelle où c'est l'activité du professeur qui détermine le travail de la classe. Ce phénomène récurrent explique en partie son faible impact sur les apprentissages même si, d'une manière générale, il tend à améliorer la motivation des élèves quand il est intégré dans l'emploi du temps, le rapport au savoir et la relation élèves/adultes. Il opère une translation de la hiérarchie scolaire, les plus faibles des plus faibles ne tirant que peu de bénéfice de l'aide apportée, notamment parce que, même dans des conditions de communication plus favorables, ils restent de mauvais utilisateurs des compétences professionnelles des enseignants. En outre, et c'est une constante depuis 1977, année de la première institution du soutien dans les écoles et les collèges, en raison du rejet de l'aide à la périphérie de la classe, on observe peu d'effet bénéfique sur les pratiques d'enseignement des disciplines.

L'accompagnement des grandes difficultés ne peut pas se faire à moyens constants ou, plus grave, avec des moyens en régression (cf. la suppression programmée des RASED dans le premier degré). Il requiert nécessairement des personnels spécialisés accompagnant les enfants présentant ces difficultés – qu'ils soient handicapés ou en situation d'échec grave – et médiateurs, dans les cas les plus difficiles, avec les autres enfants et les professeurs. Il suppose également des formations spécifiques des professionnels (enseignants, conseillers d'éducation, personnel de direction...) et une politique de suivi des équipes de type Soutien au soutien ou analyse des pratiques.

L'accompagnement des parcours supposerait un changement de paradigme concernant l'orientation. Le modèle traditionnel – où chaque élève doit organiser ses stratégies en fonction d'échéances prédéterminées, lors desquelles s'ouvrent à lui des possibilités de plus en plus restreintes au fur et à mesure qu'il avance dans les études – devrait laisser place à un modèle où les élèves accomplissent un parcours à leur rythme et peuvent valoriser des compétences acquises dans l'ensemble de leur expérience scolaire. Ce second paradigme défendu par Éducation et Devenir suppose bien entendu une autre organisation des études. L'organisation modulaire présenterait l'immense avantage de ne pas obliger les élèves à s'inscrire dans des itinéraires étroitement et rigidement prédéterminés et de leur laisser une marge d'autonomie dans la construction de leur parcours à la fois du point de vue des objectifs de formation et du point de vue du temps nécessaire pour réaliser les acquisitions prévues par ces itinéraires. Il nécessiterait aussi un changement dans la manière de valider les apprentissages qui, à côté des évaluations traditionnelles, accorderait une place aux productions et aux preuves

Françoise CLERC



**L'accompagnement : une pratique sociale ambiguë pour des enjeux éducatifs majeurs**

des compétences acquises sous forme de porte feuille de compétences, ce qui faciliterait grandement les choix au moment d'accéder à l'enseignement supérieur et placerait les adolescents en bonne position pour entrer dans la vie professionnelle et pour s'inscrire dans une logique de validation des acquis de l'expérience.

### Les enjeux de l'accompagnement

L'accompagnement des apprentissages correspond à des enjeux cognitifs majeurs pour l'école : il doit constituer une des modalités normales du travail pédagogique et être étroitement articulé avec le travail effectué en classe. Son ambition est la construction de systèmes de ressources – des compétences - nécessaires pour penser et agir. Il doit aussi permettre aux élèves d'adopter des outils d'analyse de leur propre activité - des métacompétences - susceptibles de les rendre autonomes dans leurs études. Ces outils ne se réduisent pas à des méthodes et ne peuvent s'acquérir que par une analyse réflexive du travail scolaire. Les élèves qui, pour des raisons culturelles ou personnelles, ne sont pas enclins à ce type d'analyse doivent trouver au sein des écoles et des établissements l'aide nécessaire pour réaliser ces apprentissages clés pour leur avenir. Il ne suffit pas en effet, de savoir, ni de savoir faire, encore faut-il savoir comment on a agi et à quoi se reconnaît une action réussie dans sa forme et dans ses résultats.

L'accompagnement sous toutes ses formes doit être intégré dans la culture professionnelle des enseignants et donc constituer un élément important de leur formation tant initiale que continue. En raison de la diversité des dispositifs, des intervenants variés sont amenés à agir dans le cadre de l'accompagnement éducatif. Les familles sont également concernées au premier chef. L'accompagnement est donc guetté par plusieurs risques de dérive : le manque de coordination, l'application administrative des textes, l'abandon ou au contraire la mise en tutelle de « l'accompagné ». Seule la collégialité des accompagnants peut constituer une garantie. La pratique de l'accompagnement ne peut donc relever d'une simple initiative individuelle. Elle implique une véritable réflexion collective sur le sens des missions de l'éducation, la répartition des interventions, leur conduite et leur évaluation. Pour ce faire, les accompagnants eux-mêmes doivent pouvoir bénéficier d'une aide et d'un suivi.

Du point de vue politique force est de constater que les textes réglementaires s'inscrivent dans un horizon flou. Aucune finalité cohérente n'est annoncée et au gré des politiques locales des disparités se creusent d'un territoire à l'autre. Nul n'est en mesure de faire un inventaire et d'établir un bilan des dispositifs antérieurs. Même si nous avons des raisons d'espérer que la mise en place des mesures d'accompagnement aideront les élèves à mieux utiliser les ressources de l'école, une analyse sérieuse des limites rencontrées par les formes d'aide dont l'accompagnement reprend les principaux aspects, eût été fort utile.

### Quelques pistes :

Élaborer une véritable politique d'accompagnement en utilisant les marges d'autonomie des établissements et en mobilisant les structures (conseil de classe, conseil pédagogique, CA).

Rechercher des cohérences au niveau du pilotage (rôle des directions d'établissement)

Créer la fonction de professeur référent, pivot de l'équipe, qui établit une analyse des besoins en matière d'apprentissages, la transmet aux autres enseignants, anime l'équipe pédagogique et assure l'articulation avec l'équipe de direction.

Françoise CLERC



**L'accompagnement : une pratique sociale ambiguë pour des enjeux éducatifs majeurs**

## Rappel des positions d'É&D

### Tout élève doit bénéficier d'un accompagnement.

L'accompagnement a pour objet l'analyse du parcours des élèves et leur socialisation au lycée. Il est le moyen privilégié pour construire une autonomie face aux études. Les parents ont obligatoirement un rôle à y jouer dont les modalités sont à déterminer en fonction des réalités locales.

L'accompagnement a plusieurs fonctions et plusieurs modalités :

- le suivi d'un petit groupe d'élèves par un professeur référent pour mener une réflexion sur les études, favoriser la socialisation, analyser la vie dans l'établissement et suggérer des actions tant au niveau de la pédagogie qu'au niveau de l'organisation de la vie quotidienne ;
- un suivi plus individualisé pour tous, pour faire le bilan des modules et, à la demande, pour des élèves désireux de bénéficier d'un conseil pour la conduite de leurs études et/ou d'une aide d'un adulte parmi les professionnels travaillant au lycée (CPE, Conseiller d'orientation psychologue, infirmière scolaire, assistante sociale ...) ;
- pour assurer une bonne transparence, l'accompagnement doit s'appuyer sur des outils de communication dont la forme et l'usage seront contrôlés et validés par la communauté scolaire ;
- l'accompagnement est un travail collégial avec ses règles et sa déontologie propres ;
- les équipes doivent pouvoir bénéficier de l'aide et du soutien de professionnels formés à la supervision.

Le Conseil de classe est l'un des aspects de l'accompagnement son organisation et son fonctionnement doivent évoluer en cohérence avec les autres dispositions qui encadrent cette pratique.

### Accompagner les parcours :

- l'accompagnement s'adresse à tous les élèves,
- il permet de gérer les parcours individualisés,
- il comporte une initiation à la vie professionnelle et sociale obligatoire quelle que soit la dominante de la formation,
- il se construit sur la base d'un échange tripartite entre les professeurs, les élèves et les familles.

\* \* \*

## Le soutien aux élèves en difficulté dans une école élémentaire

**Manuel Aubry,**  
**Directeur de l'école élémentaire**  
**Condorcet-Mérimée à Verneuil sur**  
**Avre dans le département de**  
**l'Eure.**

**J**e suis le directeur d'une école qui comporte 17 classes avec 4 classes de CP, 3 classes de CE1, 3 classes de CE2, 3 classes de CM1, 3 classes de CM2 et une classe de Clis (classe d'intégration scolaire). A ce jour, il y a 443 élèves scolarisés.

A partir de la rentrée scolaire 2008, le temps scolaire des élèves de l'école primaire a été organisé de la façon suivante : 24 heures d'enseignement par semaine pour tous les élèves, ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage pouvant bénéficier de deux heures d'aide personnalisée.

Ce dispositif comportait 60 heures dont 48 heures d'aide devant les élèves pour notre école.

Le conseil des maîtres de l'école a décidé de placer cette aide tous les jours de la semaine de 11h30 à 12h00 durant l'année scolaire 2008/2009.

Durant cette ½ heure, les enseignants reprenaient avec un groupe de 2 à 6 élèves des notions non assimilées.

L'année scolaire a été divisée en 5 périodes pour un total de 24 semaines d'aide personnalisée.

Certains élèves ont quitté le dispositif pour ne pas y revenir, d'autres ont eu besoin de le réintégrer et certains élèves ont eu besoin d'intégrer le dispositif en cours d'année.

Au total, 47 élèves de cycle 2 (CP et CE1) sur 155 ont pu bénéficier de cette aide et 79 élèves en cycle 3 (CE2, CM1 et CM2) sur 232.

La moitié de ces élèves a suivi la totalité des séances d'aide personnalisée. Ce dispositif a été bien accepté par les élèves et leurs parents puisque le taux de refus de prise en charge s'est élevé à environ 5%.

L'aide personnalisée a été bénéfique surtout pour les élèves de CP mais l'équipe enseignante se demande si elle ne diminue pas l'autonomie de certains élèves.

D'autre part, il a été difficile pour certains collègues de planifier cette aide avec les autres prises en charge.

Cette année scolaire 2009/2010, l'aide personnalisée pourra être proposée pendant 28 semaines (avec 4x1/2h au maximum).

Le dispositif proposé au cycle 3 a été reconduit à l'identique mais a été modifié au cycle 2 pour différentes raisons comme l'augmentation du nombre des demi-pensionnaires. Maintenant les élèves en difficulté de cycle 2 peuvent bénéficier de soutien de 13h00 à 13h30 quatre jours par semaine.

Les collègues évoluent aussi puisqu'elles sont de plus en plus à proposer des séances sur les mathématiques 2 jours par semaine et sur le français sur les deux autres jours.

A part ce dispositif institutionnel, le soutien aux élèves en difficulté peut se décliner sous plusieurs formes et dépend des ressources humaines de l'école.

Notre école dispose d'un Rased « réseau d'aide scolaire aux élèves en difficulté » qui se compose d'un Psychologue scolaire, d'une maître G (rééducatrice) et d'une enseignante surnuméraire. Le Rased réside dans notre école et l'enseignante en surnombre ne doit, elle, intervenir que dans les trois écoles de Verneuil/Avre (2 écoles maternelles et une élémentaire, la nôtre).

Etant directeur d'une école de 17 classes, je n'ai plus en charge de classe et je peux donc intégrer des dispositifs de soutien aux élèves propres à l'école.

L'année dernière, j'intervenais déjà dans une classe de CP et je prenais en charge un groupe de trente élèves de CM1 en résolution de problèmes car ce niveau était particulièrement chargé avec 88 élèves répartis sur 3 classes. Cette prise en charge

**Manuel Aubry****Le soutien aux élèves en difficulté dans une école élémentaire**

permettait aux trois collègues de prendre des groupes avec des effectifs inversement proportionnels aux difficultés des élèves.

Depuis plusieurs années, les collègues de CP proposent des groupes de soutien deux fois par semaine.

Cette année, une collègue prend en charge un groupe de 6 à 7 élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage passagères. Pendant ce temps, j'interviens dans sa classe deux fois par semaine pendant 45 minutes.

L'enseignante surnuméraire s'occupe d'élèves (au nombre de 6) qui présentent de grosses difficultés d'apprentissage. Un ajustement est fait à chaque fin de période en fonction de l'évolution des élèves.

Cette collègue intervient aussi en co-intervention dans les trois classes de CE1 et aussi au cycle 3 où elle prend en charge des groupes d'élèves.

Elle suit tout particulièrement des élèves qui avaient été repérés lors des évaluations CE1.

Le problème que rencontrent les enseignants de notre école par rapport à tous ces dispositifs, c'est le choix des élèves à qui on peut proposer ces aides en fonction de leurs difficultés qui sont passagères ou persistantes. L'autre problème, c'est d'harmoniser toutes ces aides pour qu'elles soient le plus efficace possible.

Malgré sa taille, 17 classes et environ 440 élèves, notre école peut proposer ces différents dispositifs de soutien car je n'ai plus la charge d'une classe et que notre IEN (inspectrice de circonscription) a mis à disposition des écoles de Verneuil/Avre, une enseignante surnuméraire.

Ces dispositifs de soutien étant encore nouveaux, ils n'ont pas eu encore d'effets sur les élèves de cycle 3 puisque le nombre d'élèves qui ont été maintenus une fois est encore trop important mais par contre l'année dernière nous n'avons maintenu que trois élèves sur 80 en CP.

Le soutien aux élèves en difficulté a toujours existé dans les écoles mais il se résumait à une prise en compte plus particulière de certains élèves dans le cadre de la classe ou à une prise en charge Rased.

Maintenant, nous pouvons prendre en charge des élèves par petits groupes, nous avons aussi la possibilité de proposer à certains élèves et à leurs parents un PPRE (Programme personnalisé de réussite éducative). Ce document permet de présenter tous les dispositifs proposés à certains élèves.

Nous pouvons aussi proposer des stages de remise à niveau aux élèves de CM1 et CM2 trois fois dans l'année : une semaine durant les vacances de Pâques, la première semaine des vacances d'été et la dernière semaine de ces mêmes vacances.

Ce stage se déroule de la façon suivante : cinq prises en charge de 3 heures pendant les cinq jours de la semaine par groupe de 6 élèves au maximum. Cette prise en charge est dirigée par des collègues volontaires.

\* \* \*

## Accompagnement éducatif et pédagogique en Lycée Professionnel

Jean Kayser,  
Enseignant en Lycée professionnel -  
Académie d'Aix Marseille

La demande qui m'est faite est de traiter cette question : « Accompagnement éducatif et pédagogique en Lycée Professionnel », et cela à partir de mon expérience. Mon expérience est celle de l'enseignement, depuis 30 ans, des Mathématiques - Sciences Physiques dans un lycée professionnel des quartiers Nord de Marseille. Ce lycée accueille des élèves dont les familles sont confrontées assez souvent à des problèmes spécifiques dus à des précarités financières, sociales, linguistiques. Ce lycée s'est toujours organisé, avec plus ou moins de cohérence depuis son origine dans une dynamique de projet. Je bénéficie d'une décharge de 6h comme tuteur de Groupe de Formation Professionnelle à l'IUFM, école intégrée à l'Université.

Accompagnement (Petit Robert) : Action d'accompagner ... ; Personnes qui accompagnent ; Ce qui accompagne, vient s'ajouter, accompagnement d'un plat ; Conséquence ; Action de jouer une partie de soutien à la partie principale en musique ; action de soutien en langage militaire... . Mots en écho : Compagnon, compagne, copain, pain partagé. Ces mots, forts, regardons comment ils jouent pour le sujet proposé.

### Première partie : le triangle didactique.

Il est courant de caractériser l'acte d'enseigner et d'apprendre au travers du concept de triangle didactique (Brousseau ...) : Un élève, un enseignant et un savoir.

Ce qui est tout à fait caractéristique de ce triangle tel que nous le vivons actuellement en L.P. c'est qu'il ne peut fonctionner que si l'élève est l'élève concret et reconnu comme tel, apprécié dans son originalité radicale, quelquefois même dans ses contradictions à la limite du supportable. Il importe pour le fonctionnement du groupe que chaque élève soit celui que l'enseignant reconnaisse dans sa radicalité. Si n'accomplit pas cet acte, des conflits vont émailler l'ensemble des situations d'études.

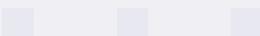
Deuxième pôle, l'enseignant doit être celui qui a un projet sans faille et cohérent dans ses attitudes avec ce projet. Mais il doit aussi être l'humain qui sait s'arrêter quand il est fatigué, reconnaître ses faiblesses, parler toujours vrai de son point de vue, être bienveillant.

Quant au savoir entrevu, il doit absolument faire sens par rapport au projet de l'élève. Impossible de manier des « tu verras plus tard ». Déjà, utiliser l'analogie de l'entraînement sportif pour évoquer un entraînement culturel suppose que la démarche cognitive ait émergé comme nouvelle potentialité de l'élève. De ce point de vue là, il est très intéressant de comparer les élèves rentrant (en CAP ou Bac Pro trois ans, ex BEP) et ceux qui en sont à leur seconde année. Un regard superficiel : les élèves se sont policés, ils se respectent un peu plus, le professeur est reconnu dans sa gestion des conflits. En fait je fais l'hypothèse que l'élève, très souvent orienté par défaut en L.P. et parfois scolarisé dans une section qu'il ne voulait pas, a recommencé à construire un projet, et que l'accès aux connaissances a de nouveau un sens. Alors et alors seulement il peut se donner comme tâche de rentrer dans un corpus de connaissances qui que lui-même hiérarchisera : les connaissances relatives au métier, et celles que l'on me demande d'acquérir en « accompagnement », en contre point. Ceux qui enseignent en enseignement général savent qu'une cohérence nouvelle se gagne à partir du projet professionnel de l'élève, pour autant que la greffe prenne.

### Deuxième partie : les médiations

L'exercice de l'accompagnement commence par les remarques sur la vie de tous les jours concernant les situations de base :

- l'entrée en classe dans l'accueil réciproque, même si des contentieux existent :



Jean Kayser

Accompagnement éducatif et  
pédagogique en Lycée  
Professionnel

- on repart toujours comme si tout était de nouveau possible
- le déshabillage qui va permettre à l'élève d'être à l'aise, comme chez-lui. On enlève sa veste et on pose le sac
- la mise sur la table de l'ensemble du matériel nécessaire
- ce matériel a dû être acheté et préparé pour le jour dit
- le calme qui se fait.

■ Un petit mot d'encouragement pour ce qui va, des constats qui peuvent aboutir à des punitions pour les manquements. L'appel de début de cours, le prénom utilisé pour appeler chaque élève participent de cette acceptation de la radicalité de la présence de chacun. Tout au long du cours le ton des commentaires importe, avec deux exercices particulièrement difficiles : la gestion de l'hétérogénéité, la mise en place d'un travail de binômes.

■ C'est là que les connaissances de l'enseignant en didactique peuvent faire la différence : activité / synthèse / applications : l'organisation de l'étude doit permettre le travail de recherche, l'élaboration des concepts, avec utilisation des mots nouveaux, sécurisation (partielle) des élèves quand à la manipulation des notions entrevues.

■ L'heure de vie de classe est un moment particulièrement important pour ajuster les paroles des uns avec celles des autres sur le vécu éducatif. Entendre les élèves à la porte de l'établissement raconter des (leurs) histoires relationnelles, ou la vie dans leur quartier, avec un vocabulaire si pointu et si imagé, oblige à prendre conscience qu'accompagner un vécu, c'est devoir forger ensemble un langage commun. La dernière heure de vie de classe à laquelle j'ai participé pour des bac pro rentrants a fait ressortir deux choses : « I love my class » pour 85% des élèves (en réponse aux difficultés ressenties par les enseignants) et acceptation par les élèves que les problèmes de bavardage créent des dysfonctionnements importants. L'essentiel s'y est produit : un regard positif du groupe élève sur lui-même, acceptation en conséquence de l'interpellation des enseignants.

■ Importants aussi les courts échanges entre tel ou tel élève et l'enseignant après le cours, ils permettent de jalonner le terrain. Il faudrait qu'ils soient tenus, même s'il n'y a pas eu de dérapage. L'accueil individualisé de chaque élève, mis en place à la rentrée 2009 a paru positif. Il faudra maintenant réaliser un suivi.

■ Les rencontres avec un élève et ses parents sont essentielles pour les enseignants. Il s'agit de donner la parole à des parents qui souvent (pas toujours) en profitent pour se situer en vérité devant leurs enfants (dernière parole entendue de la part d'une mère à sa fille lors d'une rencontre, sous la responsabilité du professeur principal « Nous, gens du voyage, te libérons à la maison pour que tu puisses te former à l'école, et tu n'es pas sérieuse à l'école ! ». Changement important de la jeune fille depuis.

En guise de conclusion sur les médiations de l'accompagnement : c'est avant tout la mise en place d'un langage et la constitution d'un savoir sur la réalité de la formation et de l'école, communs aux élèves, parents et enseignants. Il est essentiel que ce langage « morde » sur les autres discours tenus par les élèves. Par exemple les membres de l'équipe éducative se rendent bien compte, lors de rencontres organisées par des cellules de prévention dépendant de la Police Nationale, du discours construit de certains élèves sur leur mode de vie et les problèmes de relations avec les forces de police. Une grande avancée aura eu lieu quand le discours sur l'école revêtira pour eux la même importance que les autres discours qu'ils tiennent.

### Troisième partie : les organisations et les acteurs.

L'accompagnement en lycée professionnel s'articule autour d'organisations.

- L'institution la plus importante est sûrement celle du professeur principal.

Jean Kayser

Accompagnement éducatif et  
pédagogique en Lycée  
Professionnel

Dans les lycées comme le nôtre il y a deux professeurs principaux pour une classe de 24 élèves, l'un d'enseignement professionnel et l'autre d'enseignement général. C'est indispensable qu'ils soient les artisans de la cohérence d'une véritable équipe d'enseignants, autour d'un projet centré sur la réussite de l'ensemble des élèves. Les élèves perçoivent immédiatement les différences vestimentaires, de goûts, de style, de références éthiques de leurs enseignants, mais ils constatent le travail de l'équipe pédagogique au sein de laquelle les problèmes concrets sont abordés dans un cadre institutionnel, sans déformation et sans fausse pudeur (par exemple vis-à-vis d'injure). C'est précisément ce qui les étonne le plus. Bien sûr en lycée professionnel nous n'avons pas le choix : ou l'équipe existe vraiment et le travail se met en place, ou elle n'existe pas et alors tout est possible y compris la situation désastreuse faite à certains enseignants perçus comme « maillons faibles ». Important aussi la capacité des enseignants à travailler avec les assistants pédagogiques : ceux-ci peuvent être les artisans d'un travail planifié et personnalisé avec les élèves. Cela requiert l'accord de l'élève. Je suis beaucoup plus critique sur les dispositifs proposés pendant les vacances.

- Des dispositifs spécifiques, comme celui de notre lycée pour la lutte contre l'illettrisme sont indispensables. Ils n'ont parfois pas les moyens humains et matériels de fonctionner : demandant des personnels vraiment qualifiés, ils ne peuvent être assumés que si les enseignants ne sont pas écrasés par les heures supplémentaires...

- La Vie Scolaire, sous la responsabilité des Conseillers Principaux d'Éducation rend possible ou problématique suivant le cas, la vie globale d'un établissement. Les longs échanges qu'ont souvent les CPE avec les élèves, en présence de tel ou tel enseignant, du chef d'établissement, des parents, sont irremplaçables. Les C.P.E. ont une mission centrale dans l'équilibre des points de vue et l'articulation du discours relativement à la mission d'enseignement. Toute démagogie est catastrophique, tout refus de dialogue aboutit à la violence et à l'exclusion de fait.

- Le Chef d'Établissement à un rôle essentiel pour la mise en place d'un projet fédérateur. On attend de lui soutien et marques de confiance. Sa capacité à négocier auprès du Rectorat des postes, et des moyens financiers (le Conseil Régional est aussi concerné) est vitale en ces temps d'économies.

### Conclusion

Accompagnement, action de jouer une partie de soutien à la partie principale : telle est peut être le sens qu'il convient de donner à ce mot en éducation comme en musique. L'accompagnement vise une activité supérieure : celle d'un élève qui s'agrège à une culture générale et professionnelle, qui la fait sienne, et de ce fait la transforme aussi. S'intégrer à une culture, c'est pouvoir envisager de vivre ensemble, en société.

Ce processus s'articule autour d'une démarche collective : celle de pouvoir rendre compte ensemble d'une donnée essentielle de notre société : « le faire école ». Il serait infiniment grave que les établissements scolaires (ou universitaires) soient les seuls lieux où un discours réaliste et éthique sur l'école et l'éducation puisse être tenu. Les crises que traverse notre société, traversent aussi l'école. Elles peuvent la déstabiliser. Les contradictions officielles sur les problèmes scolaires, la planification d'économies ont de quoi inquiéter fortement tous les acteurs.

L'accompagnement éducatif et pédagogique en lycée professionnel est une réalité indispensable, passionnante, mais combien fragile !

\* \* \*

## Jordan, élève de 1<sup>ère</sup> S

**Bernard Hoareau,**  
Professeur d'EPS lycée Claude  
Lebois, Saint Chamont, Académie  
de Lyon

Comment le saura-t-il, si personne ne le lui dit, au moins une fois, et ne prend pas le temps de l'accompagner ?

Jordan, élève de 1<sup>o</sup> scientifique, est très maladroit en gymnastique au sol. Il dit ne pas aimer ce sport, faire les exercices parce qu'on l'y oblige. En somme, tout ce qu'il fait ne lui apporte rien ! Et c'est une fois de plus à contrecœur, qu'il va tenter, puis échouer un exercice d'équilibre sur les mains, à l'aide d'un copain, qui lui sert de soutien (situation d'apprentissage classique), pour justement éviter la chute tant redoutée et inhibitrice. Le geste à peine ébauché, malgré la présence efficace du soutien, Jordan renonce, grimace et bougonne.

Un stagiaire, futur enseignant tente à son tour de l'encourager, de le mettre en confiance. Sans succès : Jordan est dans la fuite et le renoncement. Peut-être même plus encore, sans le savoir lui-même ; ne serait-il pas dans « l'erreur sur la personne » bloquant momentanément toute entente possible, et compromettant tout progrès ultérieur ? Jordan semble persuadé à la fois qu'il est incompetent, que c'est trop dur parce qu'il va se faire mal en tombant et qu'enfin ce stagiaire, à l'image d'un prof comme les autres n'est là que pour le contraindre.

Alors il serait facile en effet de s'en tenir là, à la seule contrainte. « Puisque cet exercice est obligatoire, alors tu dois le faire, pourrait-on lui rétorquer ». « Mais puisque tu n'y arrives pas encore, je vais te proposer un exercice d'apprentissage, de substitution, et surtout plus simple, pourrait-on presque ajouter ». Et l'honneur de chacun serait presque sauf : celui de l'élève qui peut renoncer en toute légalité puisqu'il a l'accord tacite de l'Enseignant, et celui de l'Enseignant qui obtiendrait quand même que l'élève fasse quelque chose, et peut-être même obtiendrait que l'élève ne lui résiste pas...

C'est une autre alternative que l'Enseignant (également Maître de stage) va alors choisir, à la fois pour remotiver cet élève (peut-être en le heurtant) et inviter le stagiaire à se questionner sur son futur rôle, en apprenant à inverser les problématiques, notamment celle de l'accompagnement, face à la difficulté.

Il sera ordonné à l'élève de retenter l'exercice demandé, exercice rappelons-le, jugé par l'Enseignant à la portée de tous les élèves, mais à la portée seulement, parce que non complètement maîtrisé, exercice qui en somme constitue le pas en avant que l'on voudrait bien voir l'élève réaliser, indice qu'il a acquis une nouvelle compétence, supérieure aux précédentes.

L'autorité (ou peut-être, l'abus de pouvoir) et l'insistance de l'enseignant suffiront à obtenir dans un premier temps ce qui était demandé. Et nous aurions pu en rester là, si...l'intention avait été seulement d'obtenir... la reddition d'un élève rebelle ! Elève rebelle parce que son seul moyen de défense, de riposte fut de tourner le dos à l'Enseignant et de grommeler : « de toute façon, ça ne m'apporte rien de faire ça ! ».

Un peu piqué au vif, pouvait-il en être autrement( ?), mais aussi parce qu'il savait que l'essentiel se trouvait ailleurs, l'enseignant va alors réagir vertement. Vertement, parce que cet élève n'a toujours pas compris, qui fait quoi, même après six semaines de gymnastique ! Il continue de considérer l'Enseignant comme... comme quoi au fait ? Comme quelqu'un qui oblige à faire ce que l'on ne sait pas faire, et ce d'autant plus que l'exercice paraît difficile ou inutile. En somme l'Enseignant contraindrait l'élève à faire des exercices qui ne lui plaisent pas. Il irait à l'encontre de ce « libre choix » dont l'élève pense pouvoir disposer à sa guise !

Manifestement deux discours en apparence incompatibles s'opposent : celui de l'Enseignant, qui veut faire apprendre, et celui de l'élève, qui s'appuyant peut-être sur une formule du style « c'est mon choix », pense pouvoir décider par lui-même de ce qui est bon pour lui.

## Bernard Hoareau

Jordan, élève de 1<sup>ère</sup> S

Mais cet élève a-t-il seulement une seconde, imaginé qu'un Enseignant est aussi et peut-être avant tout quelqu'un qui fait réussir... ce qu'on croyait impossible !

Histoire de heurter les représentations de l'élève, c'est en des termes très fermes que l'Enseignant s'exprimera : « Ce que tu viens de dire est inacceptable ; tu oses dire que ce que tu viens de faire ne t'apporte rien et tu refuses de voir que JE viens de te faire réussir, ce que tu croyais impossible. Et si JE ne te le dis pas, comment sauras-tu qu'un Enseignant est *aussi* quelqu'un qui fait réussir ! Pendant combien de temps vas-tu continuer à croire que tu ne fais des exercices ... que pour obéir, alors que c'est peut-être pour te prouver à toi-même que tu es meilleur que tu ne te l'imagines ! »

Difficile alors pour cet élève de répondre quoi que ce soit ! Tout comme pour le stagiaire qui d'un seul coup découvrait une autre approche. Parce qu'il fallait battre le fer quand il était chaud, l'Enseignant expliqua à cet élève combien il avait été déçu de cette petite phrase (ça ne m'apporte rien) ! A l'inverse, il demanda à l'élève si celui-ci ne devrait pas être reconnaissant envers celui qui le fait réussir ? « Dans quelques années, que ressentiras-tu, si exerçant ton métier avec conscience et présentant ce que tu penses avoir réussi, on t'envoie à la figure...ça ne m'apporte rien, ou bien c'est nul ? »

Jordan demeurait sans réponse, sans doute trop « secoué ». Il fut invité à se prouver à lui-même qu'il pouvait surmonter des difficultés au lieu de renoncer. Peu importait que ce soit en gymnastique ou ailleurs. Cette démarche de construction de soi à travers des réussites, et non par le renoncement acquis, n'est-elle pas trans... versale, posable, féritable, ou tout simplement prometteuse ? Tout comme le fait de reconsidérer le rôle de l'Enseignant et surtout de le faire comprendre aux élèves ?

Ce fut l'objet du reste de la discussion avec les stagiaires. « Les impressions premières sont les erreurs premières, disait Bachelard ». Doit-on s'en tenir aux impressions premières ? Oui si l'on se contente du déjà-là et seulement de ça ! Assurément non, si l'on vise la transformation vers ce qui est perçu comme inaccessible et pour lequel la satisfaction ne viendra qu'en différé. Pulsions ou à l'inverse, impulsions vers, pour ?

La semaine suivant Jordan demande des conseils, et celle d'après, l'élève qui se croyait nul et envoyait balader son prof, passe allégrement la moyenne. Mais surtout il a le sourire, un sourire qui en dit sans doute beaucoup plus que la sécheresse des chiffres et qui me fait plaisir à moi aussi, parce que, nous nous comprenons et que ...Saint Exupéry nous rappelle que l'essentiel est invisible pour les yeux.

Quelques semaines plus tard, Jordan est présent à la réunion de parents avec sa maman et d'emblée elle évoque ce fameux jour où il est rentré à la maison, « fier de lui et peut-être même encore plus fier de me raconter comment ça s'était passé ». « J'ai beau lui dire qu'il doit prendre confiance en lui, mais il n'y arrive pas. Enfin je suis contente que quelqu'un l'ait pris par la main et surtout lui ait dit les choses en face ! ».

Au-delà de ce simple constat, voilà me semble-t-il un exemple d'accompagnement, en lieu et place du renoncement ou de la résolution externalisée d'une difficulté repérée, accompagnement d'autant plus prometteur, qu'à travers le sourire retrouvé et surtout partagé, la rudesse des propos fut prise à sa juste valeur ; et l'on peut penser que cet adolescent avait alors retrouvé, *comme une âme d'enfant*.

\* \* \*

## L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ



**Chantal BLANCHAR,**  
Professeure et formatrice, académie  
de Rouen

**P**ourquoi l'accompagnement est-il devenu incontournable ?

Le nouveau public scolaire nous impose de passer d'une logique de transmission à une logique de réception de l'apprentissage. On ne peut plus concevoir désormais l'enseignement comme une distribution aveugle de connaissances –lancées « à la volée »- en escomptant que seuls les élèves les plus rapides ou les plus chanceux les saisissent au passage. Il est devenu nécessaire de se préoccuper du chemin que les connaissances font, font mal, ne font pas, dans l'esprit des élèves.

« **Accompagnement personnalisé** » = tentative de répondre à l'hétérogénéité des groupes, hétérogénéité des niveaux, des profils, bref, à la variabilité des besoins des élèves. La personnalisation de l'accompagnement est la condition de son efficacité.

Nous avons à y gagner un regain de motivation chez nos élèves, qui pourraient grâce à lui redonner du sens à leur présence dans l'établissement scolaire. Et nous avons à y gagner notre propre plaisir à enseigner : L'accompagnement représente en effet un chantier pédagogique immense, c'est un terrain de créativité extrême.

### **1 – Les enjeux de l'aide à l'élève**

**a) Quelle définition de la « Difficulté scolaire » ?** Expression vague et générique qui ne dit rien de la nature ni de l'amplitude de la difficulté. Un élève est en difficulté *lorsqu'il n'atteint pas le niveau requis par la norme, qui serait celle de la réussite.*

2 représentations différentes - et décisives !- de la difficulté scolaire :

1 – une représentation essentialiste : L'élève **est** en difficulté.

L'élève peut s'installer dans cet état, vécu comme indépassable. C'est le destin ! L'élève se sent condamné, (je *suis* nul en... dira-t-il, sous entendant, je l'ai toujours été, il n'y a aucune raison pour que cela change). La difficulté est en ce sens constitutive, identitaire : l'élève ne se reconnaît que dans la difficulté, il l'assume, la revendique, voire, la radicalise : à l'extrême, certains se mettent volontairement en difficulté dans toutes les disciplines, alors qu'ils ne sont fragiles que dans une matière : on appelle cela le « suicide scolaire », qui agit paradoxalement par protection narcissique.

Cette représentation correspond à une conception innéiste de la difficulté, évidemment très fataliste (déterminisme).

2- une représentation contingente, plus volatile, qui légitime l'aide à l'élève. L'élève **a** des difficultés (même les bons élèves peuvent avoir des difficultés)

Difficulté = ponctuelle et non identitaire.

La difficulté est une étape incontournable de l'apprentissage : on n'apprend pas sans être en difficulté (risque de l'erreur inhérent à l'acte d'apprentissage) Donc, la difficulté est la norme de l'apprentissage !

Elève en difficulté = pléonasmе.

Selon cette représentation, la difficulté est dépassable : l'élève est capable de progrès. (on parle d'éducabilité, de modifiabilité, ou de plasticité cérébrale) En pédagogie, la notion de perfectibilité existe.

**b) Ce postulat de la perfectibilité** a trois conséquences pédagogiques :

➤ L'indispensable inscription dans le temps (tout progrès suppose le passage du temps).

Il faut tenir compte du temps qui passe, dans toute démarche d'aide et d'accompagnement :

▪ être patient : L'élève espère une hausse immédiate et mécanique de ses notes, lorsqu'il se remet à travailler. Or, cela n'arrive que très rarement ainsi et le découragement est à craindre. Il faut donc penser à anticiper cette période sensible et prévenir l'élève qu'elle peut durer un à trois mois, et

## Chantal BLANCHAR



## L'accompagnement personnalisé

qu'un jour, ses notes augmenteront.

- Il faut concevoir un programme d'accompagnement progressif (programme de re médiation anticipé, pour une complexification progressive).
- Il est également nécessaire d'instaurer des rituels dans l'apprentissage, les habitudes favorisent le passage à l'acte, la mise au travail.

➤ Nécessité de faire une évaluation formative qui va mesurer les progrès. Cette évaluation ne se situe pas au niveau de la performance mais plus du côté de l'apprentissage, qu'elle saisit dans son déroulement, son processus.

➤ La qualité du regard porté sur l'élève : regard qui doit être teinté d'une grande bienveillance. Les propos des enseignants, leurs verdicts, sont très importants. De même que leurs silences (effort non reconnu, par exemple) Effet miroir incontournable :

Un élève en difficulté crée la difficulté de l'enseignant à enseigner.

Mais la bienveillance du regard, si elle est indispensable, ne suffit pas. Il est nécessaire de créer des outils pédagogiques qui permettent à l'élève de progresser réellement : là est la bienveillance authentique.

### c) L'individualisation (relation inter individuelle) - personnalisation (aide profilée en fonction des difficultés communes à un groupe d'élèves)

Individualisation ou personnalisation = que recouvrent-elles ?

- le caractère individuel de la difficulté.

Des élèves qui ont les mêmes difficultés (les erreurs sont les mêmes) les ont pour des raisons très différentes (l'origine de l'erreur est différente) D'où l'hétérogénéité extrême des causes d'une même difficulté. → Nécessité d'établir une chaîne individuelle de causalités, dans l'approche d'une *même* difficulté.

- le caractère individuel des remédiations : Il est impératif d'individualiser la réponse au repérage fait (pédagogie différenciée). La question du rythme d'apprentissage ( temps d'acquisition, de restitution) très variable d'un élève à l'autre (il y a des élèves en difficulté plus rapides que d'autres) impose la prise en charge personnelle du temps de l'élève. Cela demande du temps et beaucoup de capacité d'individualisation au professeur.

- le caractère individuel d'un dialogue singulier qui s'installe entre l'adulte et l'élève : proximité qui casse l'invisibilité ou l'anonymat.

→ Individualisation qui pose le problème du repérage, problème de lisibilité des symptômes. Exemple : la motivation :

Très souvent les élèves disent ne pas être motivés. Mais la démotivation est souvent l'effet secondaire d'un besoin autre (apprendre à apprendre une leçon, apprendre à lire une consigne....) Il est nécessaire donc de décrypter, d'interpréter avec justesse.

→ Autre résistance à l'individualisation = le rapport à la norme.

En individualisant l'apprentissage, on risque d'enfermer l'élève dans son fonctionnement, de l'éloigner de la norme (examen). Mais si on n'individualise pas l'apprentissage, la norme lui est tout aussi inaccessible ! Accompagner = recherche d'équilibre qui consiste à rendre la *norme accessible à un individu élève*.

Notre enseignement doit permettre de sortir de la singularité pour aller vers l'universel. Il faut bien commencer par aller au devant de cette singularité.

### d) L'autonomie = un objectif paradoxal ?

Un élève est autonome à trois conditions :

s'il identifie clairement les attentes des adultes (finalités, sens des activités, de sa place dans l'établissement...)

## Chantal BLANCHAR



## L'accompagnement personnalisé

s'il identifie ses moyens intellectuels, ses méthodes de travail, ses démarches (métacognition), ses outils, s'il a la capacité de refaire seul ce qu'il a acquis avec l'aide d'un professeur (capacité de transfert).

s'il passe à l'acte : ce qui engage sa motivation, l'estime de soi...

Or, on soupçonne l'aide d'empêcher l'autonomie des élèves, de les rendre dépendants. La façon dont on aide est déterminante, plus ou moins autonomisante.

**Mauvaise façon d'aider =**

Séduire : jeu du charisme et de la parole prégnante : l'élève est affectivement dépendant.

Faire à la place de l'élève. (Y compris par manque de temps)

Il faut distinguer :

- le guidage : pédagogie prégnante qui balise entièrement le terrain
- la guidance : l'adulte s'efface et laisse l'élève se repérer tout seul (dans une démarche de réponse par exemple, seule la direction est indiquée).

Accompagner n'est donc ni séduire, ni écraser, ni être trop prégnant.

L'accompagnement ne doit pas entraîner un enfermement dans la dépendance et l'assistanat... Il ne faut jamais oublier l'objectif : l'acquisition progressive de l'autonomie de l'élève.

**2 - La démarche d'accompagnement.****Définitions de l'accompagnement**

- **Une définition posturale et éthique.**

Accompagner : partager, cheminer, marcher avec, vers un but.

Il faut que le guide sache où il va, et ait défini ses buts.

Ce guide peut être un *tuteur*, un *accompagnateur*, un *réfèrent* (travailler sur la dénomination de la démarche)

Un coefficient de directivité doit être consciemment posé :

- Certains élèves auront seulement besoin que l'on leur montre du doigt la direction à suivre (suivi)
- D'autres ont besoin que l'on marche à leur côté (côte à côte)
- D'autres, plus fragiles, auront besoin qu'on les soutienne (étayage, appui, béquille)

L'accompagnement doit aussi se définir comme une éthique professionnelle.

Enseigner = accompagner, c'est le cœur de notre métier.

*L'accompagnement n'est pas un dispositif mais une posture professionnelle et éthique. C'est une posture humaine et pédagogique.*

- **Une définition fonctionnelle et pédagogique :**

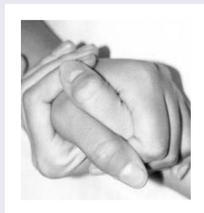
Accompagnement = espace de dialogue, de transivité, où les besoins personnels de l'élève (dont il devient conscient et propriétaire) sont doucement invités à rejoindre les exigences de l'institution, le cadre des programmes, l'examen.

Accompagnement = instance de régulation des apprentissages (re médiation et étayage). On peut envisager de travailler les méthodes, de consolider les apprentissages fondamentaux....

Accompagnement = instance de régulation du parcours de l'élève (le suivi). Il faut réfléchir à la représentation que se font les élèves de l'apprentissage, de la réussite, des activités, des disciplines, des filières. Mais aussi à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, à leur « schéma de soi scolaire » comme le dit Monteil. Nécessité d'aider les élèves à verbaliser. Il faut interroger l'élève sur l'évolution de ses résultats, sur son projet personnel. Ceci implique le travail avec les COPsy et les CPE.

On devrait accoutumer l'élève à se projeter dans l'avenir et à avoir un regard rétrospectif (la temporalité de l'adolescent est une succession d'instantanés.)

## Chantal BLANCHAR



## L'accompagnement personnalisé

## Les étapes

**1 - L'accueil** : il a deux fonctions

- rassurer l'élève (besoin d'automatiser le contexte, de parvenir à gérer les émotions)
- expliciter, faire la clarté sur les demandes des équipes pédagogiques,

Les élèves souffrent de nos silences, qui fabriquent malentendus et échec scolaire.. Nous procédons trop par évidences. Nous devons au contraire systématiquement clarifier nos attentes ou nos exigences :

- Celles de la vie scolaire (gestion des retards, des absences, comportement...)
- Celles des disciplines :
  - clarifier les attentes des collègues, discipline par discipline,
  - expliciter la notion de « travail personnel »
  - désigner clairement la nature du travail à faire (de façon à éviter le « pas dit, pas fait »)

Cet accueil peut être collectif et/ou sous formes d'entretiens individuels (avec si possible les parents). Il est possible également de réunir des petits groupes d'élèves avec les enseignants et le CPE.

**2 - Le repérage** (= garantie de la réussite de l'accompagnement : de son acuité dépend l'efficacité de l'aide apportée)

S'effectue à 2 niveaux :

- Repérage des élèves en difficulté
- Repérage des difficultés des élèves en difficulté. Cela nécessite d'établir une typologie des difficultés (modes d'apprentissage, méthodes de travail.)

Plusieurs enjeux :

Quand faire le repérage ?

Lorsque ce repérage se fait à l'occasion du conseil de classe du 1<sup>er</sup> trimestre, c'est trop tard.

Il est difficile de fixer une date précise : les enseignants n'ayant pas les élèves un même nombre d'heures / disciplines, ils ne peuvent avoir la même perception des difficultés au même moment. Néanmoins, les expériences montrent que le faire avant les vacances de la Toussaint peut être porteur. A ce moment, il y a assez d'informations pour initier un profilage un peu pertinent... qu'il faudra affiner !

Ce repérage doit être évolutif, d'où la nécessité d'une grande vigilance, d'une volonté régulatrice.

Les outils du repérage,

Les copies des élèves

Les propos des élèves, mais...les élèves ne sont pas toujours propriétaires de leurs difficultés « Monsieur untel, professeur de telle discipline, m'a dit que je ne suis pas bon dans cette discipline... » ou n'en sont pas conscients.

-Les comportements scolaires, mais...problème de lisibilité des symptômes.

-Les propos des collègues, d'où nécessité de croiser les informations avec les observations personnelles.

Quelle appropriation l'élève va-t-il faire du diagnostic réalisé par l'enseignant ?

Il faut aider l'élève à être conscient de ses difficultés et le conforter dans sa capacité de progrès.(Pratiquer l'autodiagnostic et le confronter à celui des professeurs ). La manière dont on présente l'aide est déterminante pour favoriser ou non l'adhésion de l'élève à l'accompagnement. Cette phase d'appropriation des difficultés **et** de l'aide fait l'objet d'un dialogue « inaugural » si possible en présence de la famille.

Qui repère ? Le repérage est une démarche collégiale, de l'établissement :

Le repérage doit être fait **collectivement** : croiser les regards des personnels (profs,

## Chantal BLANCHAR



## L'accompagnement personnalisé

CPE, infirmière..., et des parents)

Cela évite l'arbitraire d'un regard monoculaire (disciplinaire ou vie scolaire par exemple)

C'est un levier formidable de persuasion, pour que l'élève accepte l'accompagnement. (Les élèves aiment que des adultes –en nombre – s'intéressent à eux.)

Cela dilue la responsabilité de la désignation de la difficulté scolaire (permet d'éviter qu'un professeur soit le « méchant » qui stigmatise)

**Plus le repérage est collégial, plus l'accompagnement est individualisé et efficace.** (Le ciblage est plus précis, beaucoup mieux ajusté aux besoins personnels de l'élève). Un repérage collégial rend seul possible un travail sur des compétences transversales, qui défaille, pénalisent l'élève dans toutes les matières. (Beaucoup d'élèves ont des problèmes pour « faire des liens », or chaque enseignant fait appel à la mise en liens => difficultés d'apprentissage).

**3- La mise en œuvre** d'un accompagnement devrait résoudre la rencontre paradoxale de la souplesse, (modularité des contenus, contextualisés aux besoins de l'établissement) et de la rigidité (invariants d'une démarche, commune aux établissements). Le cadre gagne à être ferme (fermeté des objectifs et des visées, l'accompagnement étant tout sauf une récréation) ; à l'intérieur, il faut de la souplesse, afin d'éviter des routines qui désignent. (effet pervers du dispositif, de la coquille vide).

L'accompagnement devrait rester polyvalent, multiforme et vivant, littéralement « palpitant ». Dans sa mise en œuvre, il faut prioriser les besoins de l'élève avec lui, voire même, lui laisser fixer ses priorités.

Il faut choisir ensuite quelques objectifs précis, à court puis à long terme. (A réguler, lors de bilans d'étape).

Il est nécessaire d'établir, dans l'établissement, une règle de fonctionnement collective (éviter redondance et concurrence des modalités, en pensant soigneusement les contenus)

- Comment nommer précisément la démarche d'accompagnement ? Baptiser une action pour favoriser un consensus dans la représentation que les équipes se font de l'accompagnement.
- Faut-il associer plusieurs statuts ?
- Le référent sera-t-il assigné ou sera-t-il choisi ?
- L'élève, doit-il connaître son référent ? ( ce n'est pas obligatoire, une décentration peut être utile).
- Les adultes doivent-ils choisir leur domaine d'accompagnement ? (cela semble vraiment préférable)

Modalités : accompagnement collectif (petits groupes) ou individuel (tutorat) ?

Calendrier : la manière dont on pense le temps donne du sens. Ce calendrier doit tenir compte des conseils de classe, des réunions parents / professeurs, de l'orientation...L'analyse de l'accompagnement permet de redéfinir les objectifs.

- Problème temporel : faut-il casser le rituel horaire ? (penser un temps d'accompagnement seulement adapté aux contenus et à la capacité de concentration de l'élève ?).

**4- L'évaluation** de l'accompagnement:

- autoévaluation de l'élève (porte folio) qui donne du sens à l'action
- nécessité d'accompagner les accompagnateurs : Nécessaire décentration, réflexivité sur les pratiques, indispensables bilans d'étape (les professeurs font le point, échangent, lors de pauses réflexives).

Constat : les élèves progressent lorsqu'ils pensent qu'ils ont devant eux des

## Chantal BLANCHAR



## L'accompagnement personnalisé

professeurs capables de les accompagner et que les professeurs eux-mêmes sont persuadés qu'ils peuvent aider les élèves.

**5- Le désétayage** = Il survient en aval de l'aide mais *se prévoit en amont* (il faut anticiper les conditions du désétayage pour éviter toute rupture brutale). Moment sensible du retrait de la béquille, où on laisse l'élève aller seul, sans aide : ce qui soulève la question de sa prise d'autonomie. Il convient en effet de ne pas avoir une politique inflationniste d'aide qui réponde à une demande toujours plus pressante et instrumentalisée des élèves. L'accompagnement le plus réussi est celui qui peut disparaître !)

**Il faut clarifier en amont la représentation que l'élève se fait de l'aide** : plus l'aide satisfait à ses yeux des besoins immédiats et ponctuels et vise seulement à acquérir de bonnes notes (instrumentalisation), plus le désétayage sera difficile et douloureux. Il est préférable d'agir plus durablement sur la relation de l'élève avec l'apprentissage et de consolider des compétences.

Pour l'aider à devenir autonome, il faut :

- adopter la position du « maître ignorant », apprendre à se taire, à ne pas dire à sa place ,
- lui laisser le temps de chercher,
- ne pas se demander « que puis- je faire pour l'aider ? » mais « qu'est- ce qui peut l'aider ? »,
- prévoir des modalités d'aide qui ne passent pas que par l'enseignant (il faut donc des supports, des outils) et que l'élève peut utiliser seul,
- prévoir des outils d'aide mobilisables dans toutes les disciplines, ce qui favorise le transfert,
- rendre l'élève conscient de ce qu'il sait (pour qu'il ne confonde pas le savoir et le maître),
- l'aider à prendre conscience de son mode d'apprentissage, de ses démarches (métacognition), à cultiver une attitude réflexive,
- faire de l'élève accompagné, un élève qui va aider à son tour.(aménager les conditions du travail entre pairs),
- ouvrir l'accompagnement sur une finalité à long terme (travail sur le projet personnel),

Enfin, l'accompagnement peut être plus ou moins dense.

Plus l'année passe, plus l'accompagnement gagne à se faire moins dense : il faut progressivement permettre à l'élève de se confronter seul aux apprentissages. Cela va de pair avec la confiance en soi, l'aptitude à prendre des risques, à se poser des défis.

**Conclusion** : Double posture permanente des adultes accompagnateurs, requise par la démarche d'accompagnement : l'individualisation et la collégialité, résolument complémentaires.

\* \* \*

## L'action du Conseil Général des Bouches du Rhône

**Jeanine ECOCHARD,**  
Vice-Présidente en charge de  
l'Education

Le Conseil général des Bouches-du-Rhône investit largement au-delà de ses compétences dans des actions "autour du collège" visant, aux côtés des équipes éducatives, à favoriser la réussite éducative et citoyenne des collégiens. En ce qui concerne l'accompagnement scolaire, le conseil général s'implique autour de trois thèmes: financement d'associations, travail en réseau et espace numérique d'accès aux ressources.

Il finance ainsi des associations présentes dans ce dispositif sur des critères d'agrément d'Education Nationale, de professionnalisation des intervenants, de travail dans des structures de proximité et de participation aux instances des collèges. Au côté de ces associations, le Conseil Général des Bouches-du-Rhône participe au Comité Départemental CLAS (Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité) aux côtés de la DDASS, de l'ACSE, Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et pour l'Égalité, de l'Education Nationale, de la CAF et des services de la Politique de la Ville. La référence commune est la Charte Nationale de l'Accompagnement à la scolarité. Cette Charte constitue pour l'accompagnement à la scolarité une exigence de qualité au service des enfants et des jeunes les plus défavorisés. Ce partenariat a permis une réflexion et un dialogue communs, le cofinancement d'études et évaluations, une harmonisation des pratiques et la création d'un centre ressources pour les associations.

Le recentrage de l'accompagnement scolaire au profit de l'Education Nationale et la perte des financements d'Etat (hors Education Nationale) a mis en veille ce réseau. La prise en charge de cette compétence quasi exclusivement par chacun des 136 collèges a fait perdre la visibilité du dispositif et la collectivité territoriale se trouve confrontée à de nombreuses sollicitations des familles d'une part, et d'associations et organismes privés d'autre part.

L'évaluation commune qui avait été réalisée en direction des collégiens avait tiré deux enseignements principaux: l'intérêt de la présence d'un tiers pour l'accompagnement scolaire et l'apport énorme de l'informatique, plébiscité par les élèves.

En ce domaine, et à la demande des familles et partenaires éducatifs, le Conseil Général des Bouches-du-Rhône a créé une base de ressources numériques éducatives, [www.courdecol13.fr](http://www.courdecol13.fr), autour de l'accompagnement éducatif à disposition des communautés éducatives, mais aussi des élèves et de leur famille. Elle est réalisée par le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP), opérateur retenu dans le cadre d'un marché public. Cette plate forme de ressources numériques se place dans le droit fil du dispositif Ordina13. Elle vise à créer les conditions de la meilleure utilisation des infrastructures déployées et témoigne de la volonté du Département de contribuer au développement des usages des TIC.

Par ailleurs, dans le cadre du programme PROTIS (Provence Terre d'Itinéraires Scientifiques), le Conseil Général, par le biais de la Direction de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, a mis en place une convention-cadre avec l'Université de Provence. Celle-ci poursuivait trois objectifs : favoriser l'accès à l'enseignement supérieur et à la recherche de tous les collégiens afin de stimuler leur appétence pour les études supérieures et notamment les filières scientifiques et techniques, améliorer l'image de l'université en créant des liens de partenariat avec les collèges du département, promouvoir l'égalité des chances en permettant l'accès à l'enseignement supérieur et à la recherche notamment auprès des collégiens souffrant de handicaps sociaux et de genre. A ce jour, des ateliers scientifiques sont proposés aux collégiens pour rapprocher les universités et les collèges et favoriser l'accès des élèves à l'enseignement supérieur et à la recherche.

\* \* \*

## Embrayer et passer la sixième... en douceur

**Dominique SÉNORE,**  
IUFM de l'Académie de Lyon

Un projet original. Poursuivant ses activités d'intégration dans la Cité, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Lyon (IUFM/UCBL1) a répondu à un appel à projet de la ville de Lyon, en partenariat avec l'inspection académique du Rhône. Il s'agit d'aider des élèves de fin de cycle 3, mis face à la délicate question du passage en sixième, à surmonter cette épreuve, c'est à dire de chercher à les doter des compétences requises et de vérifier avec eux qu'ils les possèdent, pour pouvoir envisager la suite de leur scolarité avec confiance.

Pendant les vacances d'hiver et de printemps, trois heures par jour et pendant quatre jours, des élèves de CM2, du réseau d'éducation prioritaire des pentes de la Croix Rousse, un quartier de Lyon, sont encadrés par des étudiantes et des stagiaires des premier et second degrés de l'IUFM/UCBL1. Les élèves accueilli/e/s à l'IUFM/UCBL1 sont orientés dans ce dispositif par les équipes pluridisciplinaires rattachées à chacune des écoles et du collège du secteur, après accord des parents. Un travail préparatoire est proposé pour engager un véritable partenariat entre l'IUFM/UCBL1, les équipes pluridisciplinaires des écoles et les parents.

Les animateurs/trices de ces ateliers sont des étudiant/e/s et des stagiaires de l'Institut, tous volontaires. Ils sont rémunérés par la ville de Lyon dans le cadre du budget dédié au « programme de réussite éducative ». Avant d'accompagner des groupes de huit enfants maximum, ils ont bénéficié d'une formation spécifique, dispensée en interne, par des formatrices et des formateurs impliqués dans le projet.

### Une première session retardée mais appréciée

La première session s'est tenue pendant les vacances de printemps. Elle accueillait une quinzaine d'élèves. Les trois ateliers proposés étaient centrés sur *la maîtrise de la langue, la démarche expérimentale et l'aide méthodologique à l'organisation du travail personnel*.

Le premier atelier visait la création (conception et réalisation) d'un jeu collectif (type jeu de l'oie) présenté ensuite dans chacune des écoles. Un deuxième atelier visait l'écriture d'un texte sur le thème des représentations destiné à être, par la suite, mis en scène et joué devant un public. Dans un premier temps, cet atelier a servi d'exutoire aux représentations négatives, aux craintes liées à l'entrée en sixième. La suite de l'atelier a permis de construire des situations et saynètes aux allures plus constructives et positives. Ce moment a aussi permis aux enfants de mettre en application ce qu'ils avaient appris dans le domaine de la maîtrise de la langue. Des apports ont été faits par les animateurs, stagiaires professeurs et les enfants ont ainsi consolidé leurs connaissances (l'objectif n'était pas d'en acquérir de nouvelles). Le texte a été présenté, le dernier jour, aux douze familles ayant répondu à l'invitation de se rendre à la présentation. Le troisième atelier transversal a permis aux enfants d'apprendre à utiliser les techniques d'information et de communication, en créant un site Internet (saisine des textes pour les deux ateliers à partir d'un logiciel, utilisation d'appareils photographiques numériques pour les reportages concernant le déroulement des quatre journées, animations de séquences sous forme de diaporama, mise en ligne des informations...).

### Un premier bilan positif

Les enseignants spécialisés du réseau d'aides aux élèves en difficultés des deux écoles concernées ont recueilli l'expression de sept enfants, une semaine après l'action. Le bilan s'avère positif, la notion de plaisir est revenue très souvent, associée à celle d'apprentissage. Les élèves des trois ateliers ont soit appris quelque chose de nouveau, soit constaté que ce qu'ils avaient fait/appris à l'école pouvait être utile... Cinq enfants sur les sept concernés ont demandé à participer à

## Dominique SÉNORE

Embrayer et passer la sixième...  
en douceur.

un autre stage, si celui-ci était proposé quand ils seraient en sixième.

Pour la suite, nous avons davantage développé le maillage avec une structure associative -le centre social de la « Grand'côte »- afin d'inscrire ce projet dans le cadre des activités de loisirs de type centre aéré, sur une journée complète.

### La suite pendant les congés d'automne

C'est ce qui s'est effectivement passé pendant les vacances d'automne, avec, cette fois, les élèves de sixième. Parmi les douze élèves du collège volontaires pour cette session, deux avaient suivi les ateliers précédents. L'action s'est déroulée, cette fois, sur quatre journées, en complément des animations proposées par le centre social et dans ses locaux. Trois ateliers ont été conduits, conservant la volonté d'aider les jeunes adolescents à mieux organiser leur travail pour mener à bien leur scolarité. Les animateurs, stagiaires de l'IUFM, ont proposé des ateliers aux projets ambitieux : *fabriquer un journal* (« SidouX », l'hebdomadaire du 30 septembre au 3 novembre 2006, dont un extrait est reproduit ci-dessous), *réaliser un documentaire audiovisuel* (« d'un mauvais cauchemar à la réalité paisible ») et enfin, *animer une émission de radio en direct*, diffusée sur les ondes d'une radio locale du Grand Lyon (« mon collègue me plait »).

Ici, il s'agissait sans doute plus de permettre aux élèves, accompagnés, de vérifier qu'ils étaient capables de s'organiser, sur un temps contraint, pour mener un projet à son terme. L'objectif d'apprentissage était sans doute moins central, les animateurs ne pouvant pas, sur quatre demi journées, reprendre l'ensemble des apprentissages qui n'auraient pas été acquis par les collégiens. En revanche, Ils tenaient parfaitement leur rôle, en aidant les jeunes adolescents à faire des liens entre ce qui leur avait été enseigné au collège et qui devait être réutilisé pour atteindre les objectifs fixés pour chaque atelier.

### Un pari réussi

À la fin de la semaine, l'émission fut diffusée, le documentaire visionné par les familles des adolescent/e/s et quelques « grand/e/s » du quartier, invité/e/s dans les locaux d'une association de la Croix Rousse (Lyon) disposant d'une salle de projection. **Le bilan de cette deuxième session est également positif.** Les élèves ont présenté des productions de qualité (grâce en particulier à la rigueur exigeante des animateurs, étudiants et stagiaires à l'IUFM/UCBL1), ils ont terminé la semaine très fiers de leur production. Leur image valorisée a fait d'eux des collégiens reconnus pour des compétences mises en œuvre hors temps scolaire, mais faisant appel à tout ou partie de ce qui leur avait été enseigné au collège, pendant ce début d'année scolaire (et avant à l'école primaire). Ils ont eu l'occasion de faire le point sur ce qui avait été appris et compris par chacune et chacun. Les stagiaires de l'IUFM/UCBL1, quant à eux, ont reconnu que ces animations leur avait permis de modifier leur regard sur leur pratique professionnelle en classe, en particulier grâce à la prise en compte, au moment des ateliers, des pratiques sociales des jeunes adolescent/e/s.

### Poursuivre et s'améliorer

Il reste à poursuivre le travail, dans les écoles de l'arrondissement et le collège (et de l'étendre à d'autres arrondissements), pour informer davantage les équipes pédagogiques et faire découvrir les productions réalisées. Les professeurs, sans vraiment montrer de réticence, n'ont pas tous été très favorables, dans un premier temps, à ce projet. Ils craignaient que les ateliers ne soient qu'une copie, assez pâle et terne, « d'école pendant les vacances », pour des élèves qui, disaient-ils, « ont besoin de repos, de se changer les idées, de faire autre chose que du travail scolaire... ». Leurs craintes, exprimées et surmontées partiellement au moment de la présentation des thèmes de chaque atelier mais aussi des dispositifs d'animation retenus, devraient être complètement effacées après qu'ils aient visionné et lu les

## Dominique SÉNORE

Embrayer et passer la sixième...  
en douceur.

productions présentées par les enfants. Des entretiens conduits avec les élèves permettraient sans doute d'avoir une idée plus précise de ce qu'ils ont mobilisé pour réussir leur travail.

En tout état de cause, cette expérience pose bien, me semble-t-il, la question de l'aide à apporter aux élèves les plus fragiles ou à ceux qui sont fragilisés par le système éducatif parce qu'ils n'en maîtrisent pas encore suffisamment les codes de fonctionnement. Les animateurs des ateliers, étudiants et futures professeurs ne s'y sont pas trompés. Ils savaient que le seul degré de satisfaction des jeunes adolescents n'était pas suffisant pour affirmer que les ateliers avaient été une réussite. En sixième, celles et ceux qui trouvent leur place ne sont pas les « *bon/ne/s journalistes* » ni les « *excellent/e/s présentateurs ou présentatrices d'émissions de radio* ». Ce sont celles et ceux qui maîtrisent les savoirs fondamentaux avant de montrer qu'il/elle/s connaissent le maniement d'une caméra ou d'un « MP3 ». C'est pour ces raisons que, **pour chaque atelier**, lors de chacune des sessions, les étudiantes et stagiaires de l'IUFM avaient fixé des **objectifs d'apprentissage et de compréhension spécifiques** pour leurs jeunes stagiaires, élèves en vacances. S'il fallait conclure

Proposer de telles activités ne va pas de soi. Il faut en effet beaucoup de travail de préparation, beaucoup de dynamisme et de conviction pour regrouper autour d'une table des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et du soin des premier et second degrés ainsi que des parents pour les conduire, ensemble, à élaborer un projet commun dont les enfants seront les bénéficiaires. Bâtir un partenariat de coopération nécessite d'échanger, longtemps, avant d'espérer pouvoir changer ses comportements et pratiques.

## Témoignages

### De l'école au collège

Nous avons interrogé des élèves de sixièmes sur leur rentrée au collège.

Ce qui a le plus frappé, c'est la grandeur des bâtiments. Florian et Idriss disent qu'ils ont eu peur de se perdre ou de se tromper de salle. Ils craignaient de se sentir petits dans cet établissement. Au collège, en effet, il y a plus de matières enseignées par différents professeurs, les élèves changent de salles toutes les heures. Cependant, d'autres élèves comme Mehdi, pensaient eux qu'ils se sentiraient bien au collège puisqu'ils y avaient déjà des amis. Aujourd'hui, Mehdi est rentré en sixième et ce qu'il pensait s'est confirmé. Il a tout de même rencontré des difficultés mais il les a surmontées facilement. Florian et Idriss, malgré leurs inquiétudes, se sont rendu compte qu'il n'y avait pas de crainte à avoir. Au contraire, il y a

beaucoup d'avantages par rapport à l'école : le self qui est beaucoup plus agréable, le CDI où il y a un plus grand choix de livres, le foyer qui propose des activités variées.

Maintenant qu'ils ont de l'expérience, Mehdi, Florian et Idriss donnent des conseils aux futurs collégiens : écouter tous les professeurs, travailler, se concentrer, être actif, tout cela pour s'adapter rapidement au rythme du collège.

Mélanie et Médiperle

Dominique SÉNORE

Embrayer et passer la sixième...  
en douceur.

Article extrait de « *SidouX* »,  
l'hebdomadaire du 30 septembre au 3 novembre

Ce que le stage m'a apporté :

*J'ai eu la chance de participer au stage de Pâques avec les CM2 et à celui de la Toussaint avec les mêmes élèves cette fois devenus élèves de 6<sup>ème</sup>. J'ai donc pu constater une réelle évolution dans les représentations des enfants qui semblaient tous s'être plutôt bien adaptés au collège. En tant que professeur stagiaire ayant cette année une classe de 6<sup>ème</sup>, cette expérience m'a beaucoup apporté dans mon travail. Elle m'a permis d'observer les élèves de manière globale et non à travers une matière dans le cadre scolaire. Ainsi je pense avoir pu mieux cerner les difficultés et les appréhensions auxquelles étaient confrontés mes propres élèves.*

Ce que le stage a apporté aux enfants :

*Le stage de Pâques a été utile aux enfants car il a été pour eux l'occasion d'exprimer leur inquiétude et de poser leurs questions. De cette manière, ils ont pu constater qu'ils n'étaient pas les seuls inquiets. Beaucoup d'entre eux avaient des représentations fausses du collège et de ce qui s'y passait. J'ose espérer que nos réponses ont contribué à leur bonne adaptation en 6ème. D'après moi, le stage de la Toussaint leur a plutôt permis de consolider leur statut d'élèves de 6ème, puisque cette fois, c'est en tant que spécialistes qu'ils ont pu s'exprimer sur le sujet à travers le support de leur choix (radio, vidéo, papier). La fierté qu'ils ont affichée le jour de la présentation m'a convaincue de la nécessité de telles initiatives.*

Bénédicte, Stagiaire PCL

\* \* \*

## L'accompagnement, vu par les parents d'élèves

Jean Jacques HAZAN

Le terme d'accompagnement est riche de sens. En effet, celui qui accompagne quelqu'un n'est pas le décideur, celui qui accompagne n'est pas le conducteur, celui qui accompagne n'est pas le chef de file.

Dans la mythologie saxonne, le roi Arthur avait ses compagnons autour de lui. Ces derniers le conseillaient, observaient pour le prévenir des dangers, et s'il leur arrivait de prendre des initiatives, c'était pour servir Arthur. Le roi avait le dernier mot, c'est lui qui décidait, qui choisissait l'itinéraire et prenait l'initiative de faire la paix ou la guerre. Il serait sans doute salutaire de ne pas perdre de vue cette notion d'accompagnement.

Choisir d'accompagner quelqu'un, c'est lui faire confiance dans ses choix et ses décisions. C'est accepter que lui seul a la maîtrise et la connaissance de ce qui est bon pour lui. Accompagner quelqu'un, c'est le suivre quels que soient les chemins empruntés.

L'accompagnement est un concept relativement nouveau dans le cadre de l'éducation, alors qu'il est déjà bien intégré dans des domaines comme la médecine, la fin de vie, mais aussi le sport, ou les arts où il prend aussi le nom plus commercial de « coaching ».

À la lumière de cet éclairage sémantique et historique, il paraît judicieux de s'interroger sur la manière dont doit s'organiser l'accompagnement des élèves, que ce soit à l'école, au collège ou en lycée, ou hors temps scolaire et ce que cela suppose comme changements dans le fonctionnement du système éducatif.

En premier lieu, cela suppose de changer la relation enfant/adulte. Même si nous ne sommes pas dans la théorie de l'enfant roi, il est indispensable de remettre l'enfant, en tant qu'acteur et auteur principal de sa destinée. Faire confiance à cet adulte en devenir, quant à sa capacité à faire des choix, à trouver les ressources, à prendre des décisions et à trouver des solutions. L'adulte accompagnateur doit accepter de devenir le compagnon, c'est-à-dire celui qui donne conseil, qui apporte un avis, qui développe un argumentaire ... mais sûrement pas celui qui décide. L'adulte accompagnateur doit accepter d'entrer au service de celui qui décide.

Force est de constater qu'en matière d'éducation, l'accompagnement revêt différentes formes avec différents acteurs, en différents lieux et temps. C'est un peu comme si l'accompagnement devenait le fourre-tout ou la panacée (suivant de l'endroit où l'on se place) quand il n'y a plus de solution. Cette multiplication des recours à l'accompagnement (qui en fait relèvent souvent plutôt du soutien), comporte le risque de voir les différentes formes se concurrencer et que l'enfant lui-même se perde dans cette surenchère. Entre soutien scolaire, aide au devoir, aide individualisée, cours particuliers ... la panoplie du parfait accompagnateur existe. Elle est issue de l'union entre l'angoisse et l'échec des adultes face à une situation qu'ils ne maîtrisent pas ou plus.

Afin que chacun (élève, enseignant, parents) s'y retrouve, il est nécessaire de bien distinguer entre soutien et accompagnement.

Le soutien est de l'ordre des apprentissages scolaires plus ou moins bien intégrés ou compris par l'élève. Il regroupe toutes les aides qui vont permettre à l'élève d'acquérir plus de savoir.

L'accompagnement est de l'ordre de l'« apprendre à apprendre », du développement personnel. Dans l'accompagnement, il s'agit de donner à l'élève, à l'enfant, des outils qu'il va pouvoir utiliser dans ses apprentissages.

L'accompagnement regroupe toutes les interventions qui vont permettre à l'élève d'acquérir plus d'autonomie intellectuelle pour l'aider à faire des choix.

Bien sûr, très souvent, soutien et accompagnement vont de pair, et une même personne peut être amenée à faire les deux.

Mettre en place une séance de méthodologie pour que l'élève puisse apprendre à apprendre, c'est de l'accompagnement. Mais l'aide au devoir, c'est du soutien. De même que l'aide individualisée : soutien et non accompagnement.

Jean Jacques Hazan

### L'accompagnement vu par les parents

Lorsqu'au cours d'une évaluation, l'enseignant fait en sorte que l'élève prenne confiance en lui, c'est de l'accompagnement ; mais lorsqu'au cours de cette même évaluation, la correction est assortie d'une sanction (sous forme de note ou commentaire ou de visage souriant ou pleurant...) il est dans le domaine du savoir, de l'apprentissage, éventuellement de la pédagogie... mais pas de l'accompagnement.

Tel qu'il est prévu sur le temps scolaire, l'accompagnement présente un certain nombre de problèmes pour les parents d'élèves. Ils ont d'abord le plus grand mal à être associés comme de véritables partenaires à la décision de mettre en place un soutien ou une aide pour leur enfant.

Témoin, cette étrange propension dans les écoles primaires à faire signer en tout début d'année par tous les parents des autorisations « en blanc » pour que leur enfant participe à l'aide individualisée, avant même que les difficultés soient repérées. Il va sans dire que le moment venu de la mettre effectivement en place, les parents ne sont pas toujours prévenus des difficultés de leurs enfants.

L'aide individualisée n'est de plus que le dernier dispositif en date qui vient s'ajouter à tous les autres, dont plus personne, et surtout pas les parents d'élèves, ne sait retrouver le fil. Bien malin, ainsi, qui saura dans quel ordre on doit les mettre en place, voire lesquels existent encore réellement.

Enfin, l'aide individualisée vient ajouter du temps « scolarisé », si ce n'est scolaire à proprement parler, à des journées déjà terriblement lourdes pour des jeunes enfants. Cette « sur scolarisation » ne peut, in fine, qu'accroître les difficultés des enfants et tenir encore un peu plus les parents à distance.

La place des parents dans l'accompagnement doit être clairement identifiée. Il ne s'agit pas pour eux de prendre la place d'un autre acteur, mais de rester dans leur fonction de parents, garant de l'unité éducative du parcours de leur enfant. Pour cela, il est nécessaire qu'ils aient suffisamment de connaissances des dispositifs, et de recul sur les finalités et objectifs de chacun de ces dispositifs. S'il est naturel, pour un parent, de vouloir le meilleur pour son enfant, il est dangereux de vouloir qu'il soit le meilleur.

Hors temps scolaire, l'accompagnement éducatif n'est pas l'accompagnement scolaire. Son objet est, de fait, très différent de ce que nous entendons par là puisqu'il s'agit plutôt de garder les élèves après l'Ecole que de réfléchir à ce qui leur apporterait véritablement quelque chose.

Au lycée enfin, tel qu'il se profile dans les éléments de réforme déjà plus ou moins arrêtés par le ministère, l'accompagnement apparaît comme une catégorie fourre-tout mais pas inintéressante, qui doit permettre de développer d'autres rapports pédagogiques entre élèves et enseignants que le face à face traditionnel et le cours magistral.

La désignation d'un tuteur pour les élèves qui le souhaitent (ne serait-il pas d'ailleurs judicieux de l'instaurer pour tous les élèves ?) va bien dans ce sens de l'accompagnement. Le tuteur ne se substitue ni au professeur principal, ni au conseiller d'orientation-psychologue. Il accompagne l'élève dans ses choix sur une période qui dépasse l'année scolaire.

Cet accompagnement prendra donc des formes variées, des travaux interdisciplinaires en petits groupes à l'aide méthodologique et à la construction d'un projet d'orientation voire professionnel.

C'est peut-être là, malgré le flou qui règne encore et la difficulté qu'auront les établissements à l'organiser, que l'on sera le plus proches de l'accompagnement tel que nous l'avons défini au départ.

\* \* \*

## L'AFEV et l'accompagnement individualisé

Audrey Pavat, AFEV Saint Etienne

L'AFEV (Association de la Fondation Etudiante pour la Ville) est née en 1991 à l'initiative de 3 étudiants. Le constat de l'époque et toujours actuel, était que sur un même territoire, il existe 2 poches : la première dite d'excellence qui sont les étudiants, la seconde dite de précarité qui sont les quartiers prioritaires.

Ainsi, depuis 18 ans, l'AFEV fait se rencontrer ces deux populations en mettant en place des accompagnements individualisés.

Un étudiant accompagne un enfant/jeune 2 heures par semaine tout au long de l'année scolaire, majoritairement à son domicile. Ces enfants/jeunes sont orientés par les équipes enseignantes ou les référents des Dispositifs de Réussite Educative (DRE).

L'accompagnement se concentre souvent sur la question des charnières qui fragilisent encore plus les enfants déjà en difficulté. L'accompagnement individualisé a pour but de reconnecter le jeune à une culture scolaire, de développer son ouverture culturelle, de lui permettre de gagner en autonomie et in fine, de maîtriser son parcours scolaire.

### Les différents accompagnements proposés :

Nous avons développé des accompagnements individualisés selon les tranches d'âges et les difficultés repérées des enfants/jeunes qui nous sont orientés.

#### *Les accompagnements vers la lecture en grande section de maternelle :*

Dans cet accompagnement, l'étudiant se rend chaque semaine au domicile de l'enfant, pour lire avec lui des albums jeunesse, l'emmener à la bibliothèque ou ludothèque de son quartier. Cette action extrêmement simple dans son principe d'intervention, est un levier efficace en termes de lutte contre les inégalités. Elle contribue à rapprocher l'enfant du livre et peut jouer sur le développement de son langage.

#### *Les accompagnements en école élémentaire, l'enjeu d'autonomie :*

Dans cet accompagnement, l'étudiant va aider le jeune à franchir la barrière CM2/6<sup>ème</sup> en appréhendant positivement les nouvelles attentes du collège et les compétences nécessaires en terme de mobilité, d'ouverture, de recherche d'informations, de connaissances de l'outil informatique et des techniques de communication.

#### *Les accompagnements vers l'orientation au collège :*

Cet accompagnement permet au jeune de mieux maîtriser ses premières décisions importantes en matière d'orientation. Cette action a la particularité d'associer à l'accompagnement de l'étudiant, le partenariat noué par l'AFEV sur le territoire avec les structures d'orientation, les établissements d'enseignement supérieur et des salariés d'entreprise partenaire qui acceptent de participer à la découverte du monde professionnel du jeune.

Il n'y a pas « d'accompagnement type » dans la mesure où chaque étudiant bénévole construit avec l'enfant/le jeune en fonction de ses difficultés, envies... On peut ainsi citer par exemple l'apprentissage des leçons de manière ludique souvent par le biais de la musique, les sorties (bibliothèque, musées, cinéma...), les lectures à voix haute, la rédaction d'une BD, les jeux de société, les activités manuelles favorisant la concentration (pâte à sel, pâte à modeler), la pratique de sport, la rencontre avec des professionnels de l'orientation....

### Les apports de ces accompagnements :

Des bilans de mi-parcours et de fin d'année sont réalisés par les équipes de l'AFEV,

**Audrey Pavat****L'AFEV et l'accompagnement individualisé**

les référents des établissements scolaires ou coordinateurs DRE le cas échéant. Aussi, le cabinet Trajectoires-Reflex a réalisé une évaluation de nos actions il y a 2 ans, disponible sur notre site [www.afev.org](http://www.afev.org).

Ainsi, nous pouvons observer chez les enfants/jeunes suivis :

- Une reprise de confiance en soi
- Plus de facilités pour faire les devoirs, l'acquisition d'une méthode de travail, plus de compréhension, parfois l'aménagement d'un lieu de travail calme pour l'enfant chez lui, plus d'intérêt et de motivation pour l'école, plus d'attention et de concentration
- Une ouverture culturelle et un travail sur la mobilité spatiale.
- Un choix d'orientation...

L'impact positif de l'action des étudiants est directement lié à la relation de confiance qui s'établit entre l'enfant, du fait de son statut de bénévole (pas de regard d'autorité, regard neuf,..), de « pairs » et d'un suivi individuel.

\* \* \*

## Soyons utopistes ! Rêvons un peu...

**Bernard Hoareau,**  
Professeur d'EPS, Lycée Claude  
Lebois, Saint Chamont, Académie  
de Lyon

Cela commence par une histoire somme toute banale, tirée de l'ordinaire du quotidien... Et, pourtant !

*Lorsque le premier coup de tonnerre résonna, faisant sursauter l'enfant, sa mère tout en le serrant fort dans ses bras, profita de ce déchirement du ciel pour lui expliquer ce que ce bruit assourdissant signifiait en terme de changements de météo, en terme de précautions à prendre, si l'on avait souhaité sortir ou se promener, en terme aussi de changements à venir : « après la pluie, vient le beau temps » dit-on.*

*De la même façon cette maman aurait pu raconter les orages qui l'avaient elle-même impressionnée, lorsqu'elle était petite. Pas seulement par nostalgie, mais aussi pour inviter son enfant à ...se projeter dans l'avenir, en imaginant ce que pourra être un prochain orage, et comment il ressentirait ces coups de tonnerre... qui finissent bien par s'arrêter.*

En construisant un lien entre le présent, le passé et l'avenir, en établissant également un lien entre sa propre enfance et celle de son enfant, la mère apporte à son enfant une connaissance du passé, qui permet dans le même mouvement, une sorte d'anticipation de l'avenir, à travers la mise en jeu d'opérations mentales, qui bien qu'invisibles, en apparence, n'en constituent pas moins des exigences éducatives, voire culturelles, dont l'objectif final est de permettre à l'organisme humain, pour la circonstance, le jeune enfant, de s'adapter au contexte, en mobilisant des processus représentatifs, qui le rendent capable en retour de se projeter au-delà de l'évènement immédiat (l'orage, le tonnerre), et de l'action ou la situation présente (la peur, l'angoisse de l'inconnu).

Aurait-on imaginé le potentiel éducatif d'un banal coup de tonnerre ? C'est du tonnerre, serait-on tenté d'ajouter !

Certes il n'est pas nécessaire de concentrer toutes ces observations et tous ces commentaires dans une seule et même expérience d'accompagnement d'un moment particulièrement fort. L'enfant, au lieu d'être rassuré, regretterait peut-être d'avoir dû dévoiler sa peur. Néanmoins, cette situation extraite d'un évènement banal, ne permettrait-elle pas de montrer, ou de rappeler que l'accompagnement par l'adulte constitue probablement la richesse et la ressource la plus importante pour justement favoriser le développement de l'enfant, sans doute plus puissante ou opérationnelle que n'importe quelle source d'informations, parce que justement elle intègre la dimension affective à travers la relation mère-enfant ?

La réponse à cette question, si elle s'avérait positive, n'entraînerait-elle pas alors à son tour, comme une cascade de questionnements subsidiaires, et pourtant, ô combien tous plus importants les uns que les autres ? Doit-on se priver d'une telle richesse ? De quelle manière valoriser, pour ne pas dire exploiter ce gisement ? Comment faire prendre conscience aux parents du double potentiel que représentent à la fois, l'interrogation à l'initiative de l'enfant (c'est quoi l'orage ?) et la réponse raisonnée apportée par le parent ? Ou bien encore, comment savoir ou être en capacité de mobiliser cet accompagnement, prometteur sans pour autant tomber dans l'acharnement éducatif systématisé ? Comment faire feu de tout bois, sans mettre le feu partout, ou éteindre la petite flamme qui brille dans l'œil de l'enfant ?

Autant de questions auxquelles des enseignants experts ou chevronnés savent, à n'en pas douter répondre, à l'image de grands-parents, qui, porteurs d'une longue expérience de la vie, savent tisser le lien entre les générations.

En guise de conclusion, je ne résiste pas à l'envie de vous conter l'histoire qui m'est arrivée en classe de C P, il y a de cela fort longtemps...

**Bernard Hoareau**

**Soyons utopistes ! Rêvons un peu...**

Il se mit à pleuvoir, en milieu d'après-midi. Nous étions en classe, et nous avions peur d'être mouillés, lors de la sortie, à l'heure des mamans. « Peut-être que la pluie sera terminée, tout à l'heure », nous avait répondu la maîtresse. « Profitons-en maintenant pour ne pas nous inquiéter, puisque nous sommes dans la classe », avait-elle ajouté en substance.

Effectivement, à l'heure des mamans, le soleil était revenu, et nous en étions tous ravis, en nous demandant, quand même comment elle avait pu deviner que la pluie cesserait ? Mystère !

En racontant ce jour-là cette histoire à ma mère, elle m'avait répondu à quelques mots près : « Ta maîtresse, c'est aussi une maman ; elle sait plein de choses et elle va vous en apprendre beaucoup encore... »

Ma mère, à n'en pas douter, accompagnait sans même le savoir peut-être, l'enfant que j'étais alors, sur la mise en marche d'opérations intellectuelles et de processus représentatifs qui me rendraient capables de me projeter au-delà de l'instant et de l'action spontanée, vers la compréhension de la complexité.

Et si l'on accompagnait les parents, pour qu'ils accompagnent à leur tour ?

« Il n'est pas facile d'aimer ses enfants », écrivait Georges SNYDERS, en titre d'un des ses ouvrages. Est-il si facile de les accompagner ?

En tout cas, cela n'est pas qu'un rêve.

\* \* \*

## Les parents et l'École : Comment nouer des alliances ?



**Jacqueline Costa-Lascoux,**  
Directrice de recherche au CNRS,  
Présidente de la Fédération  
Nationale des Ecoles des Parents et  
des Educateurs

### 1- DES RENCONTRES EPISODIQUES

Parce qu'elle se voulait émancipatrice, l'École de la République tendait à affranchir l'enfant des contraintes d'un milieu familial replié sur ses intérêts privés et ses croyances, parfois perturbé par l'alcoolisme et la violence. La vision angélique de la famille ne résistait pas aux drames bourgeois, aux préjugés populaires ni à ce que le philosophe Alain appellera « la confiture affective familiale ». L'émancipation par le savoir et la Raison cherchait à combattre l'obscurantisme et les inégalités, la fatalité sociale imprimée dès la naissance. L'École s'inscrivait contre l'abandon des enfants à des nourrices et à des précepteurs, dans les classes aisées, ou l'exploitation de leur force de travail, dans les classes populaires. Balzac, Zola, Jules Renard, Jules Vallès, et, plus tard, Cocteau, Gide ou Mauriac écriront des pages d'une grande sévérité sur la condition faite aux enfants dans des familles les plus diverses. Le « sentiment de l'enfance », analysé par Philippe Ariès, n'est apparu que tardivement dans l'histoire de l'Occident.

Pendant les premières décennies de la République, les instituteurs adopteront une attitude de réserve à l'égard des familles, soucieux qu'ils étaient de mettre une distance qui valorise l'exemplarité éducative de l'École. Il est vrai que les mères au foyer étaient souvent peu instruites, tributaires de traditions religieuses ou de superstitions locales, possessives aux premiers âges de la vie de l'enfant et ensuite écartées de son éducation, tandis que le père était absorbé par ses activités professionnelles et par ses réunions entre hommes. Mais nombre de familles étaient elles-mêmes conscientes de leurs carences et elles déléguaient volontiers aux enseignants une éducation qu'elles ne se sentaient pas capables d'assumer. En vérité, ce sont les familles bourgeoises parisiennes, particulièrement préoccupées de la réussite sociale de leurs enfants, qui, les premières, revendiqueront une place pour les parents dans le service public de l'éducation.

#### 1. L'entrée des parents d'élèves à l'École

La Peep (parents d'élèves de l'École publique) a été créée en 1910 tandis que l'Unapel (Union nationale des élèves de l'école libre) le sera en 1933. La fédération des Conseils de parents d'élèves (Fcpe), proche des partis et des syndicats de gauche, verra le jour en 1947, lorsque les tensions entre l'École publique et l'école privée s'aggraveront.

Jusqu'à la fin des années 1960, toutefois, malgré quelques expériences pédagogiques innovantes qui ouvraient l'École sur la société, tels les « classes nouvelles » et les établissements « pilotes » inspirés de la pédagogie Freinet, les parents étaient fort peu associés aux activités scolaires. Ils étaient conviés à des fêtes de fin d'année ou bien invités à se prononcer sur des revendications générales en faveur de la laïcité et du bon fonctionnement de l'École publique. Les parents pouvaient manifester massivement sur les grands enjeux de l'École publique, mais ils franchissaient rarement le seuil de l'École : « Je voyais le plus souvent les enseignants dans la rue, derrière des banderoles, dira une mère d'élèves à propos des années 1970-80, ou sur la place du marché lorsque les enseignants habitaient encore le quartier ».

Il faudra attendre la loi d'orientation de 1989 (dite loi Jospin) pour que les parents deviennent officiellement des partenaires de la « communauté éducative ». Leur participation se développera à travers les associations de parents d'élèves. L'article L 111-4 du code de l'éducation précise désormais : « Les parents sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. » Le décret du 31 août 2006 développera le droit des parents à l'information et à l'expression, droits de tous les parents, dès la rentrée scolaire ainsi que lors de deux rencontres par an. En cas de divorce ou de séparation, tenant compte du principe d'égalité dans l'exercice de l'autorité parentale, les bulletins scolaires et toutes les informations concernant la scolarité

## Jacqueline Costa-Lascoux



### Les parents et l'École : Comment nouer des alliances ?

sont désormais adressés aux deux parents. Plus généralement, tout parent doit recevoir les brochures et autres documents des associations de parents d'élèves, dans le respect de la pluralité. La présence des parents est ainsi expressément prévue et légitimée ; symboliquement, un local est mis à leur disposition dans l'établissement scolaire. L'entrée des parents dans l'école s'est donc faite en deux temps : l'organisation de la représentation associative dans les instances, la reconnaissance des droits de tous les parents.

#### 2. Les droits de parents

Les associations de parents d'élèves ont toujours eu des difficultés à joindre les familles les plus démunies, celles qui s'engagent peu et n'osent pas entrer à l'École. On disait autrefois que les représentants d'association étaient « des enseignants-parents d'élèves ». De fait, certains responsables de la FCPE, par exemple, cumulaient leurs fonctions avec celles de représentant du syndicat des instituteurs (SNI). Cela est beaucoup moins vrai, actuellement, mais il est certain que la participation aux activités de l'école demande un minimum de compétences et de temps disponible, une capacité à travailler sur des textes et à s'exprimer devant un collectif de professeurs – Conseil de classe ou Conseil d'administration de l'établissement -.

Etre parent fut même prôné, par certains, comme l'exercice d'un « métier ». La confusion est regrettable, car la qualité de parent n'est pas une profession certifiée, même si la fonction s'apprend au fil du temps et des expériences. On peut, de fait, apprendre à être un parent plus attentif, moins angoissé, moins répressif ou laxiste, améliorer ses connaissances sur les besoins, le bien être et le développement de l'enfant, mieux comprendre les enjeux de la scolarité. Toutefois, il ne saurait y avoir de diplôme attestant que l'on est un « bon parent » !

Les associations de parents d'élèves ont un point de vue spécifique : la défense de la cause des élèves. Dans le cadre familial, en revanche, les parents vivent une relation singulière avec leur enfant, celui-ci étant perçu et considéré par eux dans l'unité de sa personnalité, avec son histoire familiale, et non pas seulement en sa qualité d'élève. C'est pour cela que les Ecoles des parents et des Educateurs séparent les rôles, les fonctions et les compétences des professionnels de l'éducation nationale de leur propre travail sur la parentalité. L'information, l'écoute, l'aide, l'accompagnement des parents dépassent le cadre de la scolarité, même si la réussite ou l'échec scolaire interfère inévitablement sur la relation parentale. L'enfant, puis l'adolescent, est dans une relation de filiation et de transmission intergénérationnelle ; il est membre d'une fratrie, avec son genre et son rang, avant d'être un premier de la classe ou un cancre. Par ailleurs, les parents exercent leur fonction éducative sur le long terme, quels que soient les aléas de la vie. Ils ont à assumer toute la diversité des expressions, des manifestations et des actes de leur enfant, personnalité singulière au sein d'un collectif aux multiples facettes, la famille.

#### B. Les nouvelles figures du parent à l'École

##### 1. La baisse du militantisme

A partir des années 1980, on assiste à une évolution considérable de la condition de parent : les nouvelles familles sont en nombre croissant (monoparentales, cohabitantes, divorcées, séparées, recomposées, homoparentales), les modalités de la parentalité (biologique, adoptive, médicalement assistée) se diversifient, la société devient multiculturelle et, dans le même temps, les préoccupations militantes sur l'éducation s'estompent au profit de préoccupations concernant le bien être, physique et matériel, l'équilibre psychologique de l'enfant. L'enquête de Martine Barthélémy<sup>1</sup> sur les associations de parents d'élèves décrit « l'effondrement des indicateurs militants » avec une participation qui vise moins à

1. Martine Barthélémy, *Associations, un nouvel âge de la participation ?*, Paris, Presses de Sciences po. 2000 ; « Les parents d'élèves, militants ou consommateurs ? », in C. Andrieu et alii, *Associations et champ politique*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2001.

## Jacqueline Costa-Lascoux



### Les parents et l'École : Comment nouer des alliances ?

2. Bernard Manin, *Principe du gouvernement représentatif*, Paris, Calmann-Lévy, 1995.

3. Cf. Jacqueline Costa-Lascoux, *L'humiliation. Les jeunes dans la crise politique*, Paris, Ed. de l'Atelier, 2008.

4. Cf plusieurs rubriques in *Dictionnaire de l'éducation*, sous la direction d'Agnès van Zanten, Paris, PUF, 2008. notamment la rubrique « Attente éducative des familles » et « Associations de parents d'élèves. »

5. Cf Relations familles-Ecole,, *L'École des parents*, n°567, 2007.

défendre des idées, à « changer la vie », qu'à rechercher des informations et des échanges pour mieux élever son enfant et lui permettre de « réussir ».

On voit ainsi des parents de la FCPE inscrire leurs enfants alternativement dans le public ou dans le privé, au gré de ce qu'ils pensent être leurs intérêts propres. De même, les associations locales et les groupements de parents sont en nette progression, privilégiant des modes d'action à caractère pragmatique. On passe de la « démocratie représentative » à une « démocratie du public », selon l'expression de Bernard Manin<sup>2</sup>, et à des formes de participation plus proches de la consommation que du militantisme idéologique.

La socialisation et la réussite de l'enfant entrent massivement dans les attentes éducatives des familles au moment où s'affirme la crise du politique<sup>3</sup> et, notamment, la crise de confiance dans l'institution scolaire. Les Ecoles des parents sont dès lors de plus en plus sollicitées pour combler ou prévenir les échecs scolaires, pour endiguer les violences ou soigner les souffrances à l'école.

#### 2. Des parents à part entière

La première Ecole des parents a été créée en 1929 pour aider des parents en plein désarroi au moment de la Grande crise. D'autres écoles des parents suivront et le réseau se développera notamment après la Seconde Guerre mondiale. La fédération nationale, reconnue d'utilité publique, regroupe actuellement cinquante Ecoles des parents et des Educateurs. Elle est un mouvement d'éducation populaire, laïque, à vocation généraliste. Les parents, quelles que soient leurs origines, leur milieu social, leurs convictions, sont considérés dans leur fonction éducative indépendamment de la structure familiale à laquelle ils appartiennent. Les professionnels et les bénévoles travaillent sur la qualité du lien, sur la restauration de la dignité des personnes à partir des relations intergénérationnelles, des fratries, de la parentalité entendue au sens large.

Le terme « Ecole » est ici compris au sens socratique d'un échange de savoirs, de pratiques, d'expériences pour rendre chacun acteur de son propre devenir. Par ses missions, ses méthodes et ses outils, cette éducation conjointe des parents et des jeunes est complémentaire de l'École et des autres institutions éducatives : elle se réclame de la co-éducation. Autrement dit, les parents sont restaurés dans leur rôle de premiers éducateurs de l'enfant, l'enfant est pris dans sa globalité au sein d'une chaîne générationnelle, dans une continuité éducative à long terme, qui va de la périnatalité jusqu'au moment où l'individu devient à son tour parent. Les intervenants des Ecoles des parents sont médecins, psychologues, psychiatres et psychanalystes, travailleurs sociaux et juristes engagés dans une démarche interdisciplinaire et un travail intergénérationnel.

#### 2. La coéducation dans l'intérêt de l'enfant

Les querelles stériles sur la question de savoir si l'enfant est ou non « au centre du système éducatif » sont enfin épuisées. La gravité du malaise de la jeunesse et l'ampleur du désarroi des parents sont telles que chacun s'accorde sur l'idée d'une pluralité nécessaire d'intervenants soucieux d'œuvrer en synergie pour l'intérêt de l'enfant. Ce n'est plus, d'un côté, la défense de la famille (et laquelle ?) et, de l'autre, celle d'une éducation purement scolaire, mais la qualité des apprentissages pour « la réussite de l'enfant » qui importe<sup>4</sup>. Les parents sont alors eux-mêmes dans des situations où l'écoute, l'aide, l'accompagnement, le conseil, la médiation, sont devenus affaire de professionnels, où les métiers de la parentalité et de l'éducation se diversifient et précisent leurs rôles respectifs<sup>5</sup>.

Les enseignants viennent à leur tour consulter les Ecoles des parents pour eux-mêmes mais aussi pour s'informer et débattre des transformations de la famille et des évolutions socioculturelles de la jeunesse. Récemment, ce sont des Cafés des parents qui ont été ouverts au sein même de l'école. Le rapprochement n'est pas

Jacqueline Costa-Lascoux



**Les parents et l'École :  
Comment nouer des alliances ?**

6. Les familles aristocratiques ou celles de la Grande bourgeoisie, ne vivaient pas comme les paysans pauvres, les ouvriers ou les artisans. Les différences sociales, régionales, n'étaient pas négligeables. Ainsi le débat récurrent des nourrices au XIX<sup>ème</sup> siècle, l'importance des bâtards dans les familles royales et nobles...

toujours sans difficulté, mais le sentiment commun s'exprime désormais de la nécessité de repenser, ensemble, les missions, les espaces, les méthodes et les outils de l'éducation. Selon la belle expression de Jean Caradec : « On a tous le même nom à quelques lettres près ».

Face au désarroi des parents confrontés à des modèles d'éducation disparates et contradictoires (il ne s'est jamais autant vendu de livres laissant entendre qu'il y a de « bonnes recettes » à suivre), face à la fragilité accrue de l'École publique, des relations à la fois plus tendues et plus attentives se nouent entre les familles et l'École. La conscience des enjeux de l'éducation, que les enseignants vivent aussi avec leurs propres enfants, a contribué à tisser les fils d'un dialogue, certes intermittent, mais de plus en plus nourri. Il est vrai que la situation est paradoxale : c'est au moment où les structures familiales se fissurent, où l'École est en but à des attaques contre ses méthodes et les contenus d'enseignement, où le service public de l'Éducation nationale est malmené, que des partenariats se forment. Car il ne suffit pas de dresser le constat des difficultés, il convient d'analyser de concert les obstacles et de partager la volonté commune de reconstruire ensemble les finalités, les valeurs et outils d'une École émancipatrice. L'autonomie progressive de l'enfant devient alors la première tâche à accomplir

## II - LES TRANSFORMATIONS DE LA FAMILLE ET LE TRAVAIL AVEC LES PARENTS

Les professionnels de l'éducation doivent aujourd'hui relever une série de défis aggravés par la pluralité des situations familiales, leur instabilité, et les questions suscitées par la juxtaposition des modèles éducatifs.

### A - Le panorama changeant et contrasté de la famille

« C'est l'heure des mamans », disent encore des enseignants pour saluer la sortie de l'école. Mais sait-on exactement à qui l'on s'adresse ? L'École projette fréquemment des images obsolètes des parents : la personne qui vient chercher l'enfant peut être la nounou, le père au chômage, le beau-père, la grand-mère, un frère né d'un précédent mariage... Le panorama familial ressemble souvent à un puzzle et les liens de parentalité sont en quête de définition. Les modalités du travail avec les familles deviennent d'autant plus dépendantes d'une écoute initiale et d'un accompagnement des parents, qui ne peut s'accommoder de quelques a priori normatifs. La famille connaît non seulement une évolution constante, accélérée depuis les années 70, mais une pluralité structurelle et formelle qui fait coexister des modèles qui entrent parfois en conflit.

#### a). Une nécessaire mise en perspective

1. **La famille n'a jamais obéi à un modèle unique.** Selon les milieux sociaux, les régions, des variations ont été nombreuses. Par ailleurs, les familles se sont souvent accommodées des règles trop contraignantes<sup>6</sup>. Toutefois, des normes juridiques et religieuses ordonnaient les relations de sexe et d'âge, d'alliance et de filiation, pour imposer un cadre normatif. Rappelons les principes : le mariage-institution, aux conditions strictes (fidélité, assistance) et dont la finalité était la procréation ; la filiation biologique confortée par la présomption *pater is est quem nuptiae demonstrant* ; la puissance paternelle (le chef de famille) régissant une vie inégalitaire entre homme/femme, fille/garçon, et entre frères et sœurs selon le rang dans la fratrie (le droit d'aînesse).

2. **Si le cadre familial était rigide, l'enfant a eu pendant longtemps une existence précaire.** Outre une mortalité importante aux premiers âges de la vie, l'enfant était souvent maltraité (battu, exploité, abandonné...). Construire une famille était une obligation morale, nobiliaire et procréative, mais elle était rarement porteuse de joies. D'Euripide à Jules Renard ou à Mauriac, elle s'est

## Jacqueline Costa-Lascoux



### Les parents et l'École : Comment nouer des alliances ?

fréquemment accompagnée de souffrances et de pathologies. Il n'y a jamais eu d'âge d'or. Cela a fait le bonheur des écrivains et des psychanalystes !

3. Aujourd'hui, dans certains milieux, **le modèle traditionnel** (celui de la reproduction) **continue à s'appliquer ou à servir de référence**, avec des aménagements plus ou moins importants. L'affaire jugée en Première instance (2008) relative à une demande d'annulation du mariage pour erreur sur la virginité de l'épouse est significative – la Cour d'Appel de Douai (2009) a refusé l'annulation au nom de principes d'ordre public relevant du droit des personnes.

4. Les sociétés multiculturelles connaissent de **nombreux conflits de lois, des conflits de normes et de coutumes** du fait de la pluralité de statuts, des millions de cas de pluri-nationalité (on estime, par exemple, à environ quatre millions, les personnes possédant la nationalité française et une des trois nationalités des pays du Maghreb) et de l'application de la règle du statut personnel ( la loi étrangère concernant le nom, le mariage, l'autorité parentale, les successions), qui est appliquée aux étrangers résidant dans le pays d'accueil, comme c'est le cas en France.

#### ***B)- Un paysage en constante évolution***

1. Rappelons **quelques grandes tendances** attestées par les démographes et les sociologues de la famille :

- la population vieillit, les personnes vivent plus longtemps (78 ans d'espérance de vie pour les hommes et 83 ans pour les femmes dans les pays de l'Union européenne), trois ou quatre générations cohabitent, les grands-parents s'occupent de plus en plus de l'éducation de leurs petits-enfants et, notamment, de leurs « devoirs scolaires » ;
- les jeunes restent plus longtemps à la charge de leurs parents voire en cohabitation avec leurs parents (32 ans en Espagne, l'âge moyen de départ du domicile familial !)
- près d'un mariage sur deux se termine par une séparation ou un divorce, dans les grandes villes
- le nombre des familles monoparentales augmente, celui des familles nombreuses diminue
- un enfant sur deux naît hors mariage
- le nombre de pacs ne cesse de croître, principalement chez les hétérosexuels
- les cohabitations, les familles recomposées sont désormais courantes
- le choix d'avoir ou non un enfant, la maîtrise de la procréation, s'exprime soit par la contraception et l'IVG soit par des PMA ou des demandes d'adoption...
- le désir d'enfant devient prégnant (familles homoparentales, grossesses précoces chez des élèves sont des exemples largement débattus, aujourd'hui)
- les enfants naissent moins nombreux et plus tardivement (on peut être encore parent d'élèves à 45 ou 50 ans)
- l'allongement des études prolonge des situations de dépendance économique des jeunes bien au-delà des majorités civile et politique.

2. A contre courant des manuels scolaires, souvent figés sur des images dépassées, **les représentations de la famille et de la parentalité, de l'enfance et de l'adolescence, changent significativement** notamment quant :

- au mariage et au couple
- à la place de l'enfant
- au rôle des grands-parents
- aux équilibres dans la fratrie
- à l'organisation temporelle et spatiale de la famille

Jacqueline Costa-Lascoux



Les parents et l'École :  
Comment nouer des alliances ?

– au projet éducatif pour l'enfant

3. **Les changements affectent l'image de soi et toutes les relations interpersonnelles.** Cela est particulièrement vrai **dans les relations sexuelles** et les interdits liés à la sexualité, la relation au corps, le sien et celui des partenaires, le lien charnel à l'enfant. Or, **les manuels scolaires reproduisent des schémas qui n'ont plus cours** ou, du moins, qui laissent entendre que ceux-ci auraient une certaine pérennité.

**Le désir narcissique des parents**, qui semble caractériser notre époque, s'accompagne du caractère éphémère des alliances mais d'une relation plus fusionnelle à l'enfant : le mariage devient « une fête entre copains ! » alors que « l'enfant roi », est l'objet de toutes les attentions, projection du désir des parents, jouet, confident... Dans le même temps, on compte plus de 60 000 mariages arrangés sans le consentement des époux et un nombre croissant de femmes soumises à des grossesses non désirées. Nombre de **secrets de famille se cachent ainsi derrière de multiples combinaisons familiales, d'autant plus ignorées de l'École** (les récits des décrocheurs de l'École, murés dans leur silence ou leur souffrance, sont exemplaires de cette méconnaissance réciproque entre l'élève, sa famille et l'École)... Si l'École n'a pas à tout connaître, elle doit être consciente qu'elle n'accueille pas des enfants sans histoire.

4. **La relation au religieux s'est elle-même considérablement transformée**, qu'il s'agisse de la notion de sacralité, de devoir, d'éducation, de choix... Certaines familles traditionalistes revendiquent des pratiques religieuses au sein même de l'École pour exprimer leur attachement à une éducation qui dépasse la question de la transmission des savoirs, tandis que d'autres ont une vision par trop utilitariste des diplômes. Mais les unes et les autres ignorent manifestement la signification de la laïcité favorisant l'autonomie de l'élève.

En réalité, c'est autant l'alliance que la filiation, le choix ou la notion d'engagement, la mémoire et la transmission, le partage des rôles de genre, la référence à des valeurs communes, qui sont bousculés ... avec des résistances, des persistances et de grands clivages y compris au sein de la famille. **Or, quelle culture l'École véhicule-t-elle et comment répond-t-elle à ces questions identitaires fondamentales ?**

5. En période de crise, **les facteurs exogènes, les inégalités économiques, pèsent d'un poids d'autant plus lourd** (8 millions de personnes au dessous du seuil de pauvreté ; les écarts de revenus se sont multipliés par 40 en 50 ans), obligeant les familles à des mobilités résidentielles et professionnelles. Les oppositions culturelles s'en trouvent accentuées ; elles retentissent directement sur les modes de vie en famille et sur leur pérennité.

**Plus la famille est instable**, plus les facteurs exogènes peuvent la fragiliser. Le travail des femmes a considérablement fait évoluer les situations et cela dans des sens très différents à la fois d'émancipation et de contraintes quotidiennes. La période actuelle vit de grands bouleversements, des ruptures, des régressions (telles les actions commandos des mouvements anti-IVG, les pressions intégristes, les sectes...), des avancées des droits des élèves. Cela se traduit par une perte de repères dans la relation aux enfants, dans la vie scolaire et la relation à l'École, créant des angoisses aussi bien dans « la vie entre soi » que dans le lien social et la relation aux institutions.

6. **Les familles en situation de précarité, les familles en difficulté**, ont souvent des **relations ambivalentes aux institutions**, y compris à l'institution scolaire et aux services sociaux. A la fois elles en attendent beaucoup et n'en comprennent pas

Jacqueline Costa-Lascoux



**Les parents et l'École :  
Comment nouer des alliances ?**

toujours les exigences. Elles se sentent souvent mal accueillies et leurs enfants en marge. L'école est au cœur de ces attentes et de ces incompréhensions.

**Les attentes des familles sont très fortes** à l'égard des institutions, des spécialistes, des structures, des aides et des allocations. C'est une demande de **droits créances** vis-à-vis de l'Etat providence, de **garanties, une attente de résultat, de réussite**. La vie familiale est, aujourd'hui, le lieu où se concentre les demandes matérielles (allocations, modes de gardes, structures éducatives, de santé, de loisirs..), mais aussi les demandes psychologiques.

Le sentiment d'inquiétude et de **victimisation** semble ainsi se développer. Il contribue à installer un climat qui nuit au travail des enseignants et des assistantes sociales, et qui accroît les difficultés des jeunes, parfois jusqu'à des réactions de violence ou de « décrochage » scolaire. Il est alors difficile de s'en référer à un consensus moral ou idéologique et les solidarités traditionnelles risquent de se constituer en ghettos opposés à l'École de la République.

**7. Les disparités dans les modes de vie et selon les territoires** deviennent l'une des causes les plus notables de mal-être ou de souffrance des jeunes. L'isolement de certaines familles, notamment les familles rurales ou celles vivant dans les grands ensembles excentrés, l'éloignement du travail et des activités de loisirs, accentue le fossé culturel avec l'École. Ce sont les mères isolées dans les grands ensembles qui sont les premières consommatrices de tranquillisants, et de psychotropes. La surpopulation dans les logements est aussi l'un des facteurs de violences. Ces situations n'inclinent pas à s'investir dans les activités scolaires. Le débat actuel sur les Zones d'éducation prioritaire, sur la discrimination positive en faveur de certains territoires, sur les cordées de la réussite ou les écoles de la deuxième chance se multiplient, mais sans la présence des parents !

**8. Les situations de maltraitance familiales sont en hausse**, celles-ci concernant essentiellement les enfants et les femmes. La vaste enquête de l'Observatoire de la délinquance, auprès de 22 000 personnes de 18 à 60 ans interrogées en 2005-2006 et 2006-2007, montre que :

- la part des femmes victimes de violences au foyer est le double de celles des hommes
- l'auteur est le conjoint ou l'ex-conjoint dans 43% des cas, et un membre de la famille pour plus de 21%
- ce sont les femmes de 18 à 24 ans qui sont le plus souvent visées par leur compagnon actuel
- le chômage est un fait aggravant, surtout si c'est celui du compagnon
- le faible niveau d'études est aussi un facteur d'aggravation...

Alors comment dépasser le découragement qui saisit les enseignants et l'ensemble des éducateurs, conscients de l'ampleur de la tâche ? Le partenariat avec les parents est devenu vital pour aider tant de jeunes à la dérive à retrouver le chemin de l'École et le goût d'apprendre.

#### ***B - Le travail avec les familles***

**La question n'est pas comment faire avec les parents, entendus comme des entités abstraites, mais comment accueillir, écouter, accompagner des familles**, qui de toute façon seront dans :

- des structures de plus en plus éclatées et évolutives
- avec des statuts matrimoniaux et familiaux divers: l'enfant changera plusieurs fois d'état civil et de repères.
- des liens familiaux de natures différenciées en vertu du sang ou de la volonté, du contrat, de l'alliance, de la cohabitation ou de situations de fait (d'où le recours au concept de parentalité)

Jacqueline Costa-Lascoux



Les parents et l'École :  
Comment nouer des alliances ?

- des interrogations sur l'identité, la quête d'identité étant d'autant plus vive en période de crise
- les aléas matériels de la vie qui acquièrent des résonances psychologiques d'autant plus grandes que les solidarités sont à géométrie variable.

**C'est donc moins la structure familiale elle-même qui importe que la qualité des liens qui unissent ses membres.** Le travail sur la parentalité, sur les relations intergénérationnelle, sur les fratries, s'en trouve profondément changé. L'attention se déplace de plus en plus du couple vers l'enfant ou du couple vu à travers l'enfant, d'où l'importance de la parentalité. Or, c'est précisément ce que l'École connaît mal.

Le travail avec les enseignants sur la parentalité, sur les transformations de la famille, sur la psychologie des adolescents, sur les modalités de l'accueil, de l'écoute, de l'accompagnement est donc essentiel pour « sortir du face à face famille/École ». Il s'agit notamment de mener ensemble plusieurs démarches, dans lesquelles chacun a un rôle et une fonction. Ces méthodes de travail dessinent cinq grandes orientations :

- 1. Aider à analyser la situation des familles** et des jeunes pour dépasser les incompréhensions réciproques, pour mobiliser les parents de façon positive sur la scolarité de leur enfant. L'analyse et des actions communes se font « avec » les parents et non en se contentant de quelques mesures dans leur direction ;
- 2. Sortir de l'effet miroir et des jugements stéréotypés** pour prendre en compte les évolutions de la société, le changement des mentalités et des moeurs, tout en donnant aux parents les clés de compréhension du sens de l'École et des apprentissages. La veille éducative, les Reaap, la réussite éducative sont des dispositifs qui permettent de travailler sur ces réalités et de poser des objectifs partagés ;
- 3. Construire des liens de confiance** durables pour que les parents puissent repenser leur vie, dans des groupes de parole, au travers de projets élaborés dans des temps collectifs animés par des psy ou des travailleurs sociaux, créer des Cafés des parents dans l'école ou aux abords de l'école ;
- 4. Restaurer les parents dans leur fonction et dans leur dignité** en les aidant à prendre la mesure de leur responsabilité sans les enfermer dans une culpabilité qui aggrave l'attitude de retrait. On n'a moins à juger la structure qu'à les accompagner, quelles que soient les formes de la vie familiale ;
- 5. Proposer des outils adaptés** à la diversité des situations pour permettre aux enseignants, aux travailleurs sociaux, à leurs partenaires, de surmonter les obstacles dans la relation aux familles les plus éloignées des institutions et notamment de l'École.

Il s'agit donc bien de dépasser le « face à face famille/École », pour nouer de nouvelles alliances, travailler en partenariat avec d'autres associations ou des organismes centrés sur l'éducation, d'inclure l'ensemble des professionnels de l'enfance et de l'adolescence. Le regard s'est heureusement déplacé de l'entité familiale vers le projet éducatif pour l'enfant auquel chacun est appelé à concourir.

\* \* \*

## Accompagnement éducatif et pédagogique en lycée professionnel Beauregard

Claude Lasseigne

**P**remier point de la circulaire de rentrée 2009, la rénovation de la voie professionnelle constitue « la nouveauté majeure » de la rentrée 2009.

Traduisant la volonté de redonner ses lettres de noblesse à l'enseignement professionnel, cette réforme de la voie professionnelle voit, à côté de la mise en place d'un bac professionnel obtenu désormais en 3 ans, symbole de la volonté affichée d'une égale dignité des formations des différentes voies du lycée, l'instauration de l'accompagnement personnalisé. Celui-ci figure dans les grilles horaires des élèves en formation de baccalauréat professionnel, « au même titre et au même rang que les enseignements obligatoires », soit, en se référant à ces mêmes grilles horaires, pour un total de 210 heures sur le cycle de 3 ans.

Posé officiellement, l'accompagnement personnalisé ne s'est pas accompagné d'un cadrage officiel plus précis ou limitatif, ce que d'aucuns ont pu regretter (voir rapport IGEN 2009), mais qui nous a semblé, au contraire, constituer une chance pour les établissements, donnant à l'autonomie des établissements toute sa dimension et laissant au pilotage local toute latitude.

C'est donc dans ce contexte, stimulant puisque offrant à chaque établissement la possibilité de construire un dispositif qui lui soit propre, que la communauté éducative du Lycée professionnel de Beauregard s'est mise au travail afin de donner du sens et du corps à ce nouveau dispositif.

Dispositif totalement nouveau, cadrage national plancher, pilotage par les échelons intermédiaires minimal pour ne pas dire inexistant, tout était donc à construire. La réflexion, initiée sous l'égide de l'équipe de direction dès la connaissance de la mise en place de ce nouveau dispositif, c'est à dire en janvier 2009 avec la réception de la Dotation Horaire Globale incluant un volant d'heures dans ce but, a donc été globale, avec comme fil directeur deux problématiques :

- Quels sont les objectifs et finalités de l'AP ? A qui s'adresse t-il ?
- Quel contenu, quelle organisation pour l'établissement ?

Les réponses apportées à ces interrogations ont constitué la trame du dispositif lancé à la rentrée 2009.

### Objectifs et finalités de l'accompagnement personnalisé

Première point à élucider : que renferme le terme d'accompagnement personnalisé ? Et sous-jacent à cette interrogation, quels en sont les finalités et les objectifs ?

« Il sera mobilisé, précise cette même circulaire de rentrée, « au profit des élèves rencontrant des difficultés, et aussi de ceux qui souhaitent profiter des passerelles qui existent entre les spécialités au sein de la voie professionnelle ou entre cette dernière et les voies générale et technologique, ou encore de ceux qui ont un projet de poursuite d'études supérieures. »

Dès l'origine, il nous est clairement apparu qu'aucun élève n'était exclu ou à exclure de l'accompagnement personnalisé, celui-ci s'adressant aussi bien à l'élève en difficulté qu'à celui en situation de réussite scolaire, à l'élève de Seconde comme à celui de Terminale. C'est en ce sens qu'a été initié l'accompagnement personnalisé au Lycée professionnel de Beauregard, mais avec la volonté concertée et en phase avec les axes du projet d'établissement, d'aller plus loin que cette seule orientation scolaire et formative et d'y inclure aussi une dimension sociale et éducative.

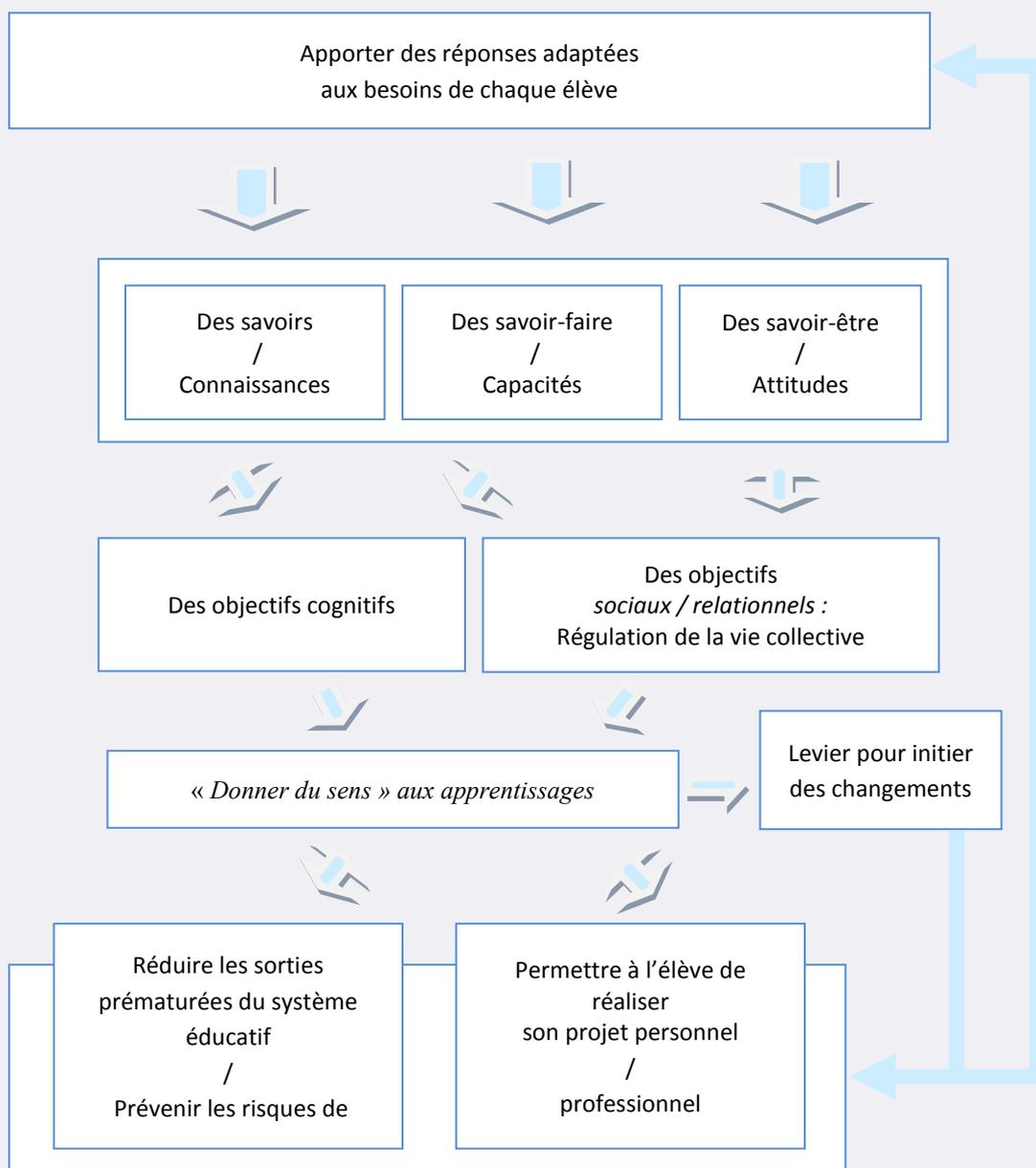
Ainsi, la finalité de l'accompagnement personnalisé est nettement affirmée ; il s'agit d'apporter des réponses adaptées aux besoins de chaque élève, quelle que soit sa situation et quelles que soient ses attentes. Il ne peut se limiter à un seul dispositif de soutien en direction des élèves en difficulté, pas plus qu'il ne peut être qu'un simple marchepied pour les élèves se positionnant dans une optique de

Claude Lasseigne

Accompagnement éducatif et  
pédagogique en lycée  
professionnel Beauregard

poursuite d'études, notamment en classe de seconde où cet aspect est encore lointain pour la plupart des élèves.

En conséquence, le dispositif qui va en découler ne peut être monolithique, ni dans la forme, ni dans le contenu, ni dans les acteurs ou les bénéficiaires, pas plus que dans ses objectifs. C'est donc bien dans une logique systémique et dans une dimension globale que l'accompagnement personnalisé doit s'inscrire, comme le résume l'organigramme suivant :



Claude Lasseigne

Accompagnement éducatif et  
pédagogique en lycée  
professionnel Beaugard

Des objectifs à la fois cognitifs, en termes de connaissances (disciplinaires, méthodologiques) et de capacités (transversales ou non), et des objectifs plus comportementaux (vivre en société...) à l'image de ceux constituant l'architecture du Socle commun de connaissances et de compétences en vigueur au Collège.

Très concrètement, l'accompagnement personnalisé, cela peut être d'aider un élève à acquérir de l'autonomie, à « apprendre à apprendre », à pallier une lacune en maths ou en anglais, à s'exprimer, à participer à la vie de la classe ou de l'établissement, mais aussi réfléchir sur son projet professionnel et donc se projeter dans l'avenir...

Accompagner l'élève, c'est donc l'aider à réussir dans son projet d'élève comme dans son projet de citoyen, et éviter ou pour le moins tenter de minimiser l'échec et son corollaire qu'est le « décrochage » et pour lequel l'enseignement professionnel paye le plus lourd tribut. L'accompagnement personnalisé doit dès lors fournir un ensemble de moyens, d'outils, d'acteurs, véritable arsenal de dispositifs, concourant à ce projet.

### La mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé au Lycée professionnel de Beaugard

Si l'établissement apparaît sans difficulté particulière, il a néanmoins à gérer des problèmes récurrents, spécifiques ou non à la voie professionnelle, tels que le manque d'implication et de motivation de certains élèves, résultat pour partie d'une orientation par défaut vers la voie professionnelle, le risque de décrochage qui en est souvent le corollaire, ... Forts de ces constats, l'équipe éducative a fait de ces problématiques les axes majeurs, les axes forts de son projet d'établissement. C'est donc tout naturellement dans ce cadre et en synergie avec lui que l'accompagnement personnalisé est entré dans la politique de l'établissement. Il s'inscrit fort logiquement dans l'axe consacré à la prévention du décrochage scolaire pour lequel l'établissement s'implique tout particulièrement avec son inscription dans le plan régional de lutte contre le décrochage scolaire en partenariat avec les services académiques et sous l'impulsion de la région Rhône-Alpes.

De ce fait, ce nouveau dispositif devait venir en complément et en cohérence avec l'existant et non en concurrence avec celui-ci. C'est pourquoi, aux côtés de contenus nouveaux, certains déjà en place ou en gestation au titre de la prévention du décrochage ont été repris ou formalisés dans ce nouveau dispositif. Il en a été de même pour les outils mis au service de l'accompagnement personnalisé.

### Les outils au service de l'accompagnement

Comment - mieux - accompagner les élèves ?

Mais aussi comment repérer les élèves ayant, plus que d'autres, besoin d'être accompagnés ?

Face à ces interrogations, plusieurs groupes de travail ont rapidement eu comme préoccupation de réfléchir à l'élaboration et à la mise en œuvre d'outils de diagnostics et/ou de suivi pour l'accompagnement personnalisé.

Ces outils s'inscrivent dans la logique des objectifs déclinés pour l'accompagnement et visent les trois domaines individualisés : le cognitif, le formatif et le relationnel.

Au titre des outils « diagnostics », et ciblant notamment l'objectif cognitif, on peut citer les grilles de compétences, notamment transversales mais parfois aussi disciplinaires, élaborées afin de cibler les lacunes ou difficultés potentielles de

Claude Lasseigne

Accompagnement éducatif et  
pédagogique en lycée  
professionnel Beauregard

certaines élèves en termes de capacités ou de connaissances. Proposées aux élèves en début d'année les grilles de compétences transversales ont permis de mettre en place dans certaines classes des modules d'aide méthodologique portant sur la prise de notes, l'acquisition d'une leçon, la gestion de l'autonomie ou l'aide à la rédaction d'un CV dans l'optique de la recherche de stages en entreprise. Les grilles disciplinaires, visant tout autant les connaissances que les compétences, ont permis de repérer les « techniques » à travailler mais aussi les notions non acquises dans le cadre du socle commun de compétences et de connaissances et de proposer aux élèves en retard de participer aux séances d'aide individualisée méthodologique.

Autre outil de repérage, plus orienté vers le formatif, les entretiens individualisés, mis en place dans le cadre disciplinaire ou non (« projet » en vente, professeur principal, suivi des stages...) permettent quant à eux de mieux prendre en compte les attentes et les questionnements des élèves notamment en matière de parcours de formation ou plus largement de parcours de vie et de leurs proposer des réponses adaptées. En amont de ces entretiens, des documents de positionnement ont été proposés aux élèves de certaines sections, véritable *pensum* pour aider l'élève à construire son « parcours de vie ».

Pluri fonctionnelles, l'observation du comportement des élèves en classe et hors de la classe, et plus encore leur expression notamment lors des plages horaires d'accompagnement institutionnalisées, demeurent l'outil de repérage le plus simple et le plus large.

A partir de ces indicateurs / outils de repérage, une double grille s'adressant aux membres des équipes éducatives synthétise ce faisceau d'observations et d'informations croisées, et permet alors une prise en charge individuelle des élèves détectés ou se signalant comme en situation de difficultés scolaire, de mal-être personnel ou relationnel, voire de décrochage potentiel.

Quoique fortement mobilisés en début d'année scolaire, ces outils de repérage gardent bien évidemment leur pertinence et restent mobilisables tout au long de l'année, concomitamment aux outils de suivi. Trois sont actuellement opérants dans l'établissement.

La commission de suivi, déjà initiée de manière un peu balbutiante les années précédentes dans le cadre du « plan de prévention du décrochage scolaire » est désormais formalisée. Véritable « cellule de veille », sous la direction du proviseur adjoint et de la CPE, elle réunit chaque premier jeudi du mois, outre les deux personnes déjà citées, le chef des travaux, les infirmières, la COP, les professeurs principaux et si besoin ou envie n'importe quel enseignant ou personnel éducatif. Son rôle est de faire un bilan des actions déjà engagées et de définir les dispositifs d'accompagnement les plus appropriés pour tenter de remédier aux difficultés individualisées.

Enfin en aval des entretiens personnalisés déjà évoqués, une fiche de synthèse de l'entretien a été élaborée par les enseignants et permet à l'élève de faire le point aussi bien sur son projet professionnel, son orientation, ses motivations que sur un certain nombre de capacités ou de compétences. Un portfolio est aussi en cours d'élaboration dans certaines sections industrielles, véritable bible du parcours de l'élève.

Dans la même logique, un cahier de suivi individuel est mis en place au niveau du tutorat.

Pour accompagner les élèves plusieurs dispositifs sont proposés, que l'on peut répartir en trois catégories, selon le public visé et la forme qu'ils prennent.

### Des dispositifs différenciés

### Accompagnement Personnalisé

#### Module collectif

« A.P. »

#### Modules groupes

Aide disciplinaire

Activités de projet

#### Prise en charge individuelle

Tutorat

Suivi PFE

Entretiens personnalisés

### Claude Lasseigne

#### Accompagnement éducatif et pédagogique en lycée professionnel Beauregard

Une première catégorie, les « modules collectifs » s'adressent à l'ensemble du groupe classe. Inscrit dans l'emploi du temps des élèves comme dans celui des enseignants sous l'appellation AP, ce module d'une heure hebdomadaire est assuré alternativement par :

- Deux enseignants (dont le professeur principal), un d'enseignement général, l'autre d'enseignement professionnel
- Un ou plusieurs membres de l'équipe éducative ; CPE, COP, infirmières, assistante sociale

Le contenu comme la forme ou les participants en est laissé à la charge des intervenants. S'il peut ponctuellement prendre la forme d'une heure de vie de classe, il a été prescrit de l'inscrire dans une optique beaucoup plus large. Lieu de régulation de la vie collective, il pourra aussi être un lieu d'expression privilégié pour les élèves, un temps d'échange sur des problématiques liées aux actions programmées dans l'établissement en liaison avec le CESC (participation des personnels de santé), de rencontre avec des professionnels du monde économique, de réflexion sur le projet professionnel (intervention de la conseillère d'orientation)...

S'il s'adresse en début d'année à tous les élèves de la classe, il n'a pas non plus comme finalité à demeurer forcément collectif. Ainsi ce temps peut fort bien, selon les besoins des élèves ou l'orientation que souhaitent lui donner leurs responsables, se décliner en modules de groupes (aide méthodologique, aide à la recherche de stages en milieu professionnel, aide à l'orientation...) voire même ponctuellement en lieu d'échange individuel.

Les « modules de groupes » s'adressent à un public ciblé et évolutif.

Une heure hebdomadaire, elle aussi inscrite dans l'emploi du temps en début ou fin de journée (appellation AI) est à destination des élèves en difficultés disciplinaires (maths ou français ; l'anglais n'a pas été retenu en raison de l'absence d'enseignant statutairement disponible). Huit élèves maximum, le plus souvent moins de cinq, sur la base du volontariat ou désignés par l'enseignant, sont invités à participer à ces modules d'aide. Parallèlement, de l'aide disciplinaire est

Claude Lasseigne

Accompagnement éducatif et  
pédagogique en lycée  
professionnel Beauregard

proposée en enseignement professionnel sur la base du volontariat, pendant la pause méridienne.

En fin d'année, des modules d'approfondissement, sont, selon les mêmes modalités, proposés aux élèves de Terminale envisageant une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

Enfin une troisième catégorie de dispositifs vise à une prise en charge individuelle de l'élève.

Depuis la rentrée, des entretiens individuels sont programmés trois fois dans l'année dans certaines sections. Appelés à être généralisés dès la rentrée prochaine à toutes les sections et classes de seconde, ces entretiens individuels sont là pour aider l'élève à se positionner face à sa formation et à réfléchir sur son orientation. Ils s'inscrivent dans un projet global visant à aider l'élève à construire son projet personnel et professionnel, véritable « parcours de vie ».

Le suivi des stages en entreprises permet aussi une prise en charge individuelle de l'élève. Selon les classes ou les spécialités, il prend des formes différentes. Après le stage, un compte-rendu présenté oralement par l'élève stagiaire sert de base à un entretien entre celui-ci et l'enseignant, parfois en présence du tuteur ou d'un professionnel de l'entreprise.

Enfin le tutorat professeur / élève vise aussi à mieux accompagner certains élèves, à qui il est proposé après une phase de diagnostic et de concertation. Dispositif très souple, il peut être initié à la demande de l'élève ou de tout autre membre de la communauté éducative, pour une durée modulable.

Des élèves en difficultés ou décrocheurs potentiels sont signalés à l'aide d'une fiche de suivi au professeur principal de chaque classe par l'équipe pédagogique. Après concertation certains élèves sont « ciblés » comme correspondant au dispositif « tutorat ». Ces élèves sont reçus individuellement par le professeur principal qui évoque avec eux le ressenti des enseignants à leur rencontre et leur propose d'entrer dans le dispositif. Ce dispositif fonctionne sur la base du volontariat, chaque élève choisissant parmi une liste de professeurs volontaires la personne qu'il souhaite comme tuteur. Les modalités de fonctionnement sont ensuite définies avec le tuteur. Le tutorat est contractualisé entre le tuteur et l'élève par la mise en place d'un cahier de suivi.

### Organisation pour l'Etablissement

Sur le plan organisationnel, dans l'optique d'être le plus en adéquation possible avec la diversité des situations, un fonctionnement hybride a été retenu, destiné à être le plus souple possible.

Afin de l'officialiser et d'en montrer l'importance, il a été décidé d'inscrire l'accompagnement personnalisé dans l'emploi du temps des élèves comme des professeurs. C'est ainsi que 2h hebdomadaires en seconde, 1 h en première y figurent. Ces heures s'adressent à l'ensemble du groupe-classe, avec des déclinaisons personnalisées selon les classes ou les attentes ou besoins des uns ou des autres.

En parallèle, des interventions ponctuelles, à la demande des enseignants ou des élèves, sont aussi prévues.

L'accompagnement personnalisé s'inscrit donc dans une double temporalité, temps régulier et officialisé mais aussi temps ponctuel et à la demande.

De la même manière, la participation des élèves se fait à la fois sur la base du volontariat (tutorat, modules d'aide disciplinaire) et de l'obligation (module collectif ou aide disciplinaire).

Claude Lasseigne

Accompagnement éducatif et  
pédagogique en lycée  
professionnel Beauregard

### Premier bilan

Après trois mois de fonctionnement un premier bilan très partiel et relevant souvent du ressenti, puisque aucune évaluation n'a encore eu lieu, plus que d'éléments tangibles, peut être tiré sur ce nouveau dispositif.

### Un accueil positif ?

Il semble qu'un accueil globalement positif lui ait été fait, hors les irréductibles sceptiques et défaitistes, de la part des élèves, des parents comme des équipes éducatives.

La nette implication des équipes dans le dispositif, de sa conception à sa mise en œuvre, montre qu'il répond à de véritables préoccupations des enseignants, certes déjà sensibilisés à certaines thématiques comme celle du décrochage scolaire par les actions engagées dans l'établissement. Loin d'être de simples récepteurs d'un dispositif imposé d'en haut et perçu comme une nouvelle injonction ministérielle, les enseignants s'en sont emparés et ont cherché à lui donner du sens et du corps. Les outils créés par des équipes, les demandes de formation pour être plus performants, la participation à différentes instances (cellule de veille, tutorat...), témoignent de cette volonté de ne pas faire de ce nouveau dispositif une simple coquille vide mais de se l'approprier et d'utiliser les leviers et les marges de manœuvre qu'il peut proposer pour essayer de remédier notamment au problème des élèves en difficulté ou en situation de décrochage potentiel.

En ce qui concerne l'adhésion des élèves, bien qu'il soit, à l'heure actuelle, difficile de dépasser le stade du simple ressenti forcément partiel et subjectif par manque d'évaluation précise, il semble néanmoins que la réaction soit assez mitigée. A priori favorable dans la mesure où l'accompagnement personnalisé peut les aider à mieux réussir, ils apparaissent comme plus réticents lorsqu'on leur propose, voire impose, des heures supplémentaires au sein de l'établissement pour compenser telle ou telle difficulté. La proposition faite à certains élèves détectés comme décrocheurs potentiels de bénéficier d'un tutorat ou de participer à l'aide individualisée disciplinaire semble avoir été assez inégalement perçue et acceptée.

Réaction symptomatique qui pointe du doigt les véritables limites de ce nouveau dispositif, venu en complémentarité de l'existant et non en intégration ou remplacement. Ainsi il apparaît comme évident que par delà ses *objectifs* fonctionnels et ses apports, que l'on ne peut évacuer car ils permettent de répondre à des difficultés réelles, ce dispositif ne peut et ne doit pas être une fin en soi, ne constituant qu'un palliatif à certaines carences du système éducatif, et doit amener à se poser la véritable question des finalités de l'enseignement, qui ne peut, en LP encore moins qu'ailleurs, se contenter d'être uniquement transmissif, dans une attitude frontale maître / élèves, mais doit intégrer de l'éducatif et une individualisation des pratiques pour répondre aux besoins et attentes de chaque élève. Généré par un système éducatif partiellement en échec, l'accompagnement personnalisé peut, en mettant en place d'autres façons de fonctionner, en sortant du face à face pour le côté à côté, en individualisant les enseignements, être un levier puissant pour permettre aux enseignants de réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques et déboucher sur des changements de posture, à même de répondre aux besoins des élèves. A ce titre, et dans l'idéal, on pourrait envisager que ce dispositif s'inscrive dans le temporaire.

Au delà de cet accueil favorable, la mise en place de l'accompagnement personnalisé a progressivement révélé un certain nombre de manques et d'améliorations nécessaires, multifformes.

### Des impératifs

Le premier point concerne l'accompagnement des équipes. Equipes de direction d'une part, équipes éducatives de l'autre.

Claude Lasseigne

Accompagnement éducatif et  
pédagogique en lycée  
professionnel Beauregard

L'absence de cadrage national strict, s'il ne peut qu'être plébiscité dans la mesure où il permet à chaque établissement de construire un dispositif qui lui soit propre, laisse aussi chaque acteur faire au néant. Ce constat d'une grande solitude dans la mise en place du dispositif, puis dans son *fonctionnement* est palpable à tous les niveaux.

Si le pilotage doit rester local, le pilote et plus largement les acteurs qui sont en prise avec / en charge de ce dispositif, à quelque titre ou quelque niveau que ce soit, doivent être accompagnés. Il semble indispensable que les corps d'inspection jouent un rôle notamment de conseiller auprès des équipes de direction et des équipes investies dans le dispositif. A l'heure actuelle, peu de disciplines ont, semble-t-il, intégré ce nouveau dispositif dans leur référentiel de compétence, permettant de mettre en synergie ou en relation l'AP avec leurs pratiques ou contenus disciplinaires. Dans une même logique les acteurs en charge de faire vivre le dispositif manifestent un net besoin de formation par rapport aux nouvelles pratiques que l'accompagnement induit ou sous-tend : tutorat, individualisation des pratiques...

Ce manque d'accompagnement des équipes en charge du dispositif se manifeste aussi en termes de contenu. Une fois posé le cadre global de l'accompagnement, comment le faire vivre, comment le nourrir, quel contenu lui donner ?

Il est bien certain que le cours laps de temps imparti pour mettre en place ce dispositif, s'il a permis de poser un cadre à l'accompagnement personnalisé, n'a, en revanche, pas permis d'aller au-delà et d'engager une réflexion de fond quant au contenu à donner à toutes les composantes de ce dispositif. Ainsi le module collectif intitulé du nom générique « AP » notamment souffre d'un manque de consistance. Passées les premières semaines, les équipes enseignantes mais plus encore l'équipe de vie scolaire en charge de ce module une semaine sur deux a maintenant beaucoup de mal à lui donner du corps, sans doute en raison de l'absence au sein de l'établissement d'un véritable projet de vie scolaire. Celui-ci, intégrant plus largement toute l'équipe socio-éducative (COP, assistante sociale, infirmières) constitue sans nul doute une des priorités actuelles à mettre en œuvre. Parallèlement, une mutualisation des expériences déjà initiées au sein même de l'établissement et plus encore dans les autres établissements engagés dans le même processus, fonctionnant comme une boîte à outils, permettrait sans doute de pallier ce manque.

Ce constat pose la question du pilotage du dispositif. Si l'équipe de direction doit rester maîtresse du cadrage du dispositif, dans ses dimensions institutionnelles en tant que relais de la commande ministérielle et comme garante de la cohérence du projet avec la politique de l'établissement, il est impératif, pour que celui-ci fonctionne véritablement, que le pilotage soit partagé ou pour le moins délégué. Le conseil pédagogique, décliné en groupes de travail semble l'instance la plus à même de construire un projet global.

Des considérations très matérielles doivent aussi être prises en compte pour permettre au dispositif de fonctionner de manière optimale.

Considérations financières d'abord. Un volant non négligeables d'HSE doit être conservé pour rémunérer toutes les interventions ponctuelles (tutorat, entretiens individualisés, interventions diverses hors service des enseignants qui peuvent se faire jour au cours de l'année.

Considérations organisationnelles ensuite. Une mise en alignement des plages d'aide individualisée notamment semble judicieuse, offrant d'une part la possibilité pour les élèves d'un accompagnement par un autre enseignant que celui ayant en charge ordinairement la discipline dans la classe, d'autre part la mise en place de groupes de besoins. Dans le même domaine, le module collectif « AP », s'il veut voir des intervenants aussi divers que les conseillers d'orientation psychologues, l'assistante sociale ou les CPE participer, doit être positionné dans l'emploi du temps de manière réfléchi en tenant notamment compte de la présence

Claude Lasseigne

Accompagnement éducatif et  
pédagogique en lycée  
professionnel Beauregard

simultanée de ceux-ci dans l'établissement, ce qui est rarement le cas ou de faire en sorte qu'elle le devienne. Là encore seule une réflexion partagée entre les différents acteurs du dispositif peut permettre de contourner ces contraintes.

Enfin une nécessaire évaluation du dispositif par l'ensemble des acteurs semble incontournable. Au niveau des corps d'inspection un premier bilan, s'appuyant sur une étude assez fouillée des dispositifs mis en place dans chaque établissement est actuellement en cours de réalisation afin dans une finalité encore à définir. Une démarche similaire doit être entreprise au niveau de chaque établissement mais dans une finalité différente. Il ne s'agit pas ici d'avoir une vue d'ensemble des dispositifs mis en place, mais de conduire une double évaluation à des temporalités différentes. Evaluation formative visant à dégager les points forts et les points faibles des actions et de cibler des axes de progrès. Evaluation de leur performance au moyen d'indicateurs à construire (évolution du nombre d'élèves décrocheurs, de réorientation...). L'organisation mise en place, la pluralité des actions engagées, résultat à la fois de la diversité des situations et des publics et des postulats de départ, ne sont pas immuables. Une évaluation à la fois globale et segmentée du dispositif initié devrait permettre de cibler celles qui sont pertinentes de celles qui le sont moins ou pas et de réajuster le contenu.

Evaluation à mi-parcours, en fin d'année, pluriannuelle. Comme pour la conduite du projet d'établissement, l'accompagnement personnalisé doit s'inscrire dans la durée. Commencé à l'entrée en seconde, on peut raisonnablement penser que son évaluation finale doit prendre place à la sortie du lycée, à l'instar de ce qui existe actuellement pour évaluer les établissements au niveau de leurs résultats scolaires. Inscrit dans le cadre de l'autonomie des établissements, seule son évaluation à l'échelle de l'établissement peut permettre de mesurer son efficience.

\* \* \*

## Mise en place de l'accompagnement en Bac Pro à la rentrée 2009

Françoise Lacépède,  
Proviseur d'un lycée polyvalent,  
Paris

**R**entrée 2009, mise en œuvre de la réforme de la voie professionnelle : bac pro en 3ans après la 3<sup>ème</sup> et organisation d'un nouveau dispositif : après le soutien, les modules, l'aide individualisée, voici l' « accompagnement personnalisé » qui se matérialise par une dotation horaire globalisée, charge aux équipes pédagogiques d'en inventer forme et contenu. La précipitation de cette mise en œuvre suscite de fortes réticences, a fortiori quand ce nouveau dispositif est doté en heures supplémentaires : à Paris, l'attribution des 2.5 heures par division de seconde s'est faite en juin, alors que les répartitions de services étaient quasi bouclées ... et que les équipes étaient dispersées dans les jurys d'examen !

C'est donc seulement à la prérentrée que la question de l'organisation de cet accompagnement personnalisé a pu être abordée : pas mécontents, les profs, que l'on accorde un peu de moyens susceptibles de donner quelque souplesse pour gérer les classes généralement hétérogènes aussi bien dans la maîtrise des acquis de base (ne serait-ce que pour reprendre ce qui n'est pas acquis du socle commun de collège) que sur le plan de la motivation (orientation subie pour beaucoup) ...ou d'âge (de 14 à 17 ans dans la même classe - la maturité comme les centres d'intérêt ne sont guère identiques).

Mais ils manifestent une grande perplexité quant à l'organisation : des heures dans l'emploi du temps ou une organisation variable au risque d'un absentéisme fort ?... et que faire durant ces 2.5 heures ? ... et qui prend en charge ? Un tel questionnement méritait une séance de « brain storming » des équipes des trois classes concernées dans l'établissement : bac pro Commerce, bac pro Esthétique Cosmétique Parfumerie et bac pro Métiers de la Mode :

- « dédoubler les heures de classe entière ! » Les professeurs de Lettres-histoire, Langues et Maths-sciences en rêvent presque unanimement : elles sont tellement difficiles à gérer : agitation, bavardage, questions intempestives, téléphone portables,... la concentration attendue semble impossible !

- « faire des heures de soutien : il y a tellement d'élèves perdus ! » Mou de la plupart : pas envie de faire de telles heures en plus ... Ceux qui l'ont déjà tenté évoquent l'absentéisme massif des élèves « envoyés » en soutien ; « ça ne sert à rien, raconte un professeur, l'an dernier, ils ne venaient pas en aide individualisée et une élève m'a expliqué : « Monsieur, vous fatiguez pas : on est nul... on en a déjà eu en collège, du soutien, et regardez, ça n'a servi à rien puisqu'on est en professionnel ! »

- « Mais l'accompagnement, a priori, cela concerne tous les élèves et pas seulement ceux en difficulté... cela pourrait être une espèce de tutorat et on partagerait les heures entre tuteurs ... »

- « et si on en profitait pour s'occuper aussi des bons qui peuvent ambitionner une poursuite d'études supérieures : on pourrait compléter pour eux ce qu'on n'arrive pas à faire en classe parce qu'il y en a trop qui ne suivent pas... après tout, on se focalise toujours sur les élèves difficiles et on laisse tomber les bons ! cela pourrait être l'occasion de faire autre chose.»

- « et si on globalisait les heures des trois classes pour monter un projet commun, intervient un PLP de discipline professionnelle : cela permettrait des échanges entre eux, une meilleure implication dans le lycée et ils pourraient montrer à tout le monde ce qu'ils sont capables de faire... cela casserait peut-être un peu l'image négative qu'ils ont et à laquelle ils finissent par s'identifier ?! »

- « mais comment tu veux faire ? va trouver une plage commune dans les emplois du temps !! on ne va quand même pas tout réorganiser !! »

- « accompagner », réfléchit un autre, « cela veut dire marcher avec... ça change du face à face pédagogique des cours... il faudrait trouver des activités où profs et élèves avanceraient ensembles... cela changerait peut-être l'atmosphère dans la classe : c'est un affrontement quasi constant ! »

- « moi, je pense qu'il faut organiser quelque chose de souple : des entretiens avec les élèves qui le souhaitent, du soutien pour d'autres, réfléchir sur leur avenir professionnel, faire des sorties pour qu'ils découvrent autre chose que leur

Françoise Lacépède

Mise en place de  
l'accompagnement en Bac Pro à  
la rentrée 2009

quartier, etc. ; au fil des besoins... c'est difficile de dire a priori ce qu'on va faire : il faut voir la classe... »

– « mais ce que tu dis, c'est déjà ce qu'on fait : le professeur principal fait bien des entretiens individuels, et tu ne crois pas que pendant les séances de TP, on ne parle jamais de leur avenir professionnel ou qu'on ne passe jamais de temps pour aider un élève qui n'a pas compris... Si on ne l'avait pas fait, il y a belle lurette que tout aurait explosé ! »

– « et bien, pour une fois, on sera payé pour ce qu'on fait en plus !!! »

– « oui, mais si tout le monde se mêle de tout, ce sera n'importe quoi ! Il faut que l'on se mette d'accord sur ce qu'on veut et qui fait quoi... et pas une organisation au feeling ! »

Une chose est sûre : donner un volume d'heures à la disposition des équipes sans plus de consignes qu'une appellation nouvelle « accompagnement personnalisé », cela provoque des débats qui en disent long sur le malaise des professeurs devant ces classes qui rassemblent les élèves les plus « mauvais » du collège (logique d'évaluation du système éducatif), qui en disent long, aussi, sur la difficulté à sortir des formes traditionnelles de ce système éducatif : les idées ne manquent pas, mais les réticences sont manifestes dès lors qu'il faut investir davantage de temps ... les PLP se disent fatigués - il faut déployer tellement d'énergie pour obtenir une toute petite évolution des élèves – et ils ne verraient pas d'un mauvais œil l'intervention des personnes extérieures au lycée (associations) susceptibles d'alléger leur charge. Difficile aussi d'admettre de modifier ses pratiques habituelles pour être en accord avec le reste de l'équipe.

Qu'est-il advenu de toutes les suggestions émises lors de la réunion de réflexion ?

– En bac pro Métiers de la Mode, les deux professeurs de génie textile et le professeur de Maths-science (qui est aussi le professeur principal) ont décidé de prendre en charge cet accompagnement sur 3 créneaux libres de l'emploi du temps ; quant au contenu, il sera variable : individu ou petit groupe, entretien ou soutien ou approfondissement... voire même des sorties, en fonction des évolutions de la classe.

– En bac pro Commerce, les deux enseignants de Vente ont monté un projet : la classe proposera des événements dans le lycée ; l'objectif : réconcilier les élèves avec l'école et changer l'image – image de soi, image donnée – mais aussi faire connaître l'enseignement professionnel au reste du lycée.

– En bac pro Esthétique, rien : les professeurs « verront après le bilan du 1<sup>er</sup> trimestre » !

Que dois-je faire ? Imposer à quelqu'un de « faire » cet accompagnement personnalisé ? - et quel en serait l'efficacité dans un tel contexte ??

C'est toute la question de l'autonomie de l'établissement qui est en question et les esprits n'y sont guère favorables encore : « vous savez, l'accompagnement personnalisé, c'est n'importe quoi ! Il n'y a pas deux établissements qui font pareil, chacun fait sa sauce... ce n'est pas sérieux ! »

Pourtant les projets d'établissement sont entrés dans les mœurs du système depuis près de 20 ans et cela induisait bien l'adaptation à la réalité de l'établissement. Mais que cette liberté soit institutionnalisée dans des horaires de formation, tous n'y sont pas prêts – a fortiori dans un contexte de fermeture de postes et d'accroissement des heures supplémentaires avec des élèves ressentis comme de moins en moins conformes aux attentes.

Mais cet accompagnement va être généralisé à toutes les filières quelque qu'elles soient : cette généralisation permettra peut-être d'ouvrir les champs d'action, car le contexte de mise en place à la rentrée 2009 n'était quand même pas le plus favorable (souvenez-vous des « blocages à coup de poubelles ! )

\* \* \*

## L'accompagnement : clarifier les termes et la démarche

**Martine Langanay,**  
Professeure de sciences  
économiques et sociales

1. **Lhotellier, Alexandre**, in LE BOUEDEC, Guy, du CREST, Arnaud, PASQUIER, Luc, STAHL, Robert, (coord.), (2005), *L'accompagnement en Éducation et Formation : un projet impossible ?*, Défi-formation, Paris, L'Harmattan, p191.

2. **Rey, Alain**, lexicographe, in *La lettre de la formation continue* n°3, avril 2003, Académie de Lyon.

3. **Clerc, Françoise**, Les enjeux du travail personnel des élèves, in **Mansuy, Anne, Zakhartchouk, Jean-Michel**, (coord), (2009), *Pour un accompagnement éducatif efficace*, préface, p. 8, Repères pour agir, CRDP de Franche-Comté et CRAP, SCEREN.

L'accompagnement scolaire s'est développé depuis une trentaine d'années (fin des « trente glorieuses ») marquées par la montée du chômage et de l'exclusion qui ont accru la nécessité de réussir à l'école, l'intégration par le travail devenant de plus en plus fragile et difficile. Par ailleurs, la massification scolaire a conduit la totalité d'une classe d'âge à aller au collège. Afin de contribuer à l'égalité des chances entre tous les élèves, il a fallu offrir à tous les élèves la possibilité d'un soutien dans l'exécution de leur travail scolaire mais le plus souvent hors de l'école.

La Charte de l'Accompagnement Scolaire, signée en 1992, vient supplanter l'expression « soutien scolaire » dans le discours institutionnel (peut être plus que dans celui des acteurs de terrain ?). A cette époque, le mot « accompagnement » n'est pas utilisé uniquement dans le milieu scolaire. En effet, il faut accompagner l'individu ou le citoyen pour trouver une formation, un emploi, un logement, faciliter sa réinsertion à la sortie de prison...etc. et enfin, l'accompagner à mourir dans la dignité. Alors, que signifie ce mot « accompagner » ?

*Accompagner, c'est « prendre une personne avec soi de manière volontaire ». Cela signifie donc, aller avec quelqu'un, sans autorité hiérarchique affirmée et sans contrainte. C'est l'aider, être avec, c'est « cheminer avec elle » selon Alexandre Lhotellier.<sup>1</sup> L'idée d'accompagnement suppose celle d'une démarche. Quant à l'accompagnateur ? : « (...) son rôle est de conduire sans mener, de montrer la meilleure voie et non de le forcer à la prendre »*

*Alain Rey<sup>2</sup>.*

La société actuelle valorise l'individu acteur de son parcours scolaire, professionnel... On est passé d'une période où l'institution pouvait prescrire, imposer des devoirs à la maison aux élèves à celle où aujourd'hui, les jeunes comme les adultes sont confrontés au défi de devoir choisir et déterminer eux-mêmes leurs parcours : scolaire, professionnel ou familial. Bref, l'individu doit sans cesse faire des choix et pour ce faire il doit être autonome. L'autonomie n'est pas innée, elle peut être éprouvante car les voies sont diverses et contradictoires. Accompagner c'est aussi conduire à l'autonomie. Cela suppose que l'accompagnement naisse puis meure. Il faut savoir prendre la main d'un enfant pour mieux la lui lâcher.

C'est dans ce contexte que la notion d'accompagnement s'est imposée à l'école comme au reste de la société.

Nous allons tout d'abord préciser ce qu'est la démarche d'accompagnement en pédagogie puis montrer qu'elle fait partie intégrante du métier d'enseignant et enfin, que cela doit permettre à l'élève - citoyen de demain -, de devenir autonome d'abord face à ses apprentissages puis également tout au long de sa vie d'adulte.

### L'accompagnement pédagogique

C'est une activité qui intervient entre le formateur-accompagnateur et l'apprenant-accompagné. Elle repose sur la notion du « comment apprendre ? ». Une autre question est de savoir si cette activité doit faire partie intégrante du cours donc s'inscrire dans le temps scolaire ou bien si on doit l'externaliser en la situant uniquement dans le travail personnel de l'élève hors temps scolaire.

Un élève a besoin de référent pour se représenter ce qu'il doit faire seul et en comprendre l'intérêt ? Les savoirs proposés aux élèves dans les programmes scolaires ne sont pas spontanément dotés de sens pour l'élève. Il y a donc, comme le dit Françoise Clerc<sup>3</sup> un enjeu d'ordre cognitif dans l'accompagnement. Si l'objectif est de permettre à tous les élèves de réussir dans un souci d'égalité des chances, il est nécessaire qu'au-delà du savoir, on montre à l'élève comment il doit s'y prendre pour réaliser tel ou tel exercice, ne pas se limiter à donner seulement le numéro de l'exercice à effectuer. La question centrale est celle du sens des savoirs car cela va permettre à l'élève de mieux comprendre le monde social, économique,

Martine Langanay

**L'accompagnement : clarifier les termes et la démarche**

physique et par conséquent lui permettra de mieux agir pour le transformer. Il est nécessaire que les élèves s'impliquent dans le processus de leurs apprentissages. Ils ne peuvent le faire que si en amont, l'enseignant leur a expliqué les différents processus, différentes manières à mobiliser pour effectuer une tâche.

Accompagner, c'est une démarche pédagogique qui débute par une phase de clarification de la demande : « je suis là pour t'aider mais pour cela, il faut que tu me dises ce que tu attends de moi ». Cette première verbalisation est très complexe pour l'élève. Nicolas Boileau disait « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement ». Pour l'appliquer aux élèves cela suppose que l'élève sache dire ce dont il a besoin. Dans ce cas, il a déjà en partie résolu son problème. Il faut le mettre en situation, l'écouter, lui demander comment il pense s'y prendre... bref faire un entretien d'explicitation. Cette démarche peut se faire frontalement entre l'accompagnateur et l'accompagné. Peut-elle se faire également dans le cadre collectif de la classe ? La mise en groupes d'élèves de même niveau puis mener ces entretiens dans un groupe pendant que les autres groupes font autre chose peut être une piste parmi d'autres. C'est bien sûr un exercice difficile qui demande du temps et suppose une certaine habileté professionnelle. Ensuite, le professeur-accompagnateur va proposer - et non faire à la place - différentes stratégies, pistes pour aider l'élève ou les élèves (si groupe d'élèves) à résoudre son (leurs) problème (s).

Ce positionnement, cette capacité à passer de l'écoute à la clarification puis à la proposition suppose une réelle formation des enseignants.

Y a-t-il un temps pour la transmission des savoirs et un autre pour le « comment apprendre » ?

Certains ont pensé reporter ce moment central de l'apprentissage, sur le seul travail à la maison donc hors de l'école jugeant que la mission de l'école doit se centrer sur les seuls savoirs. Ce faisant, on confie à d'autres cette responsabilité ce qui revient à favoriser nécessairement les élèves dont les parents sont, soit en mesure de faire eux-mêmes le travail d'explicitation qui n'a pas été fait ou fait trop rapidement par l'enseignant, soit ils le font faire moyennant finances par des spécialistes de l'aide aux devoirs que sont les cours du soir par des étudiants ou par des organismes privés spécialisés.

L'institution scolaire a choisi une solution mixte en proposant à la rentrée 2007 l'accompagnement éducatif dans les collèges de l'éducation prioritaire et quelques écoles des Réseaux ambition réussite de. À la rentrée 2008 c'est la généralisation de l'accompagnement éducatif à toutes les écoles de l'éducation prioritaire et à l'ensemble des collèges (circulaire n°2008-080 du 05.06.2008). À la rentrée 2009, ce sont les lycées professionnels qui sont concernés par « l'accompagnement personnalisé ». Enfin, à la rentrée 2010 ce sera l'extension aux lycées généraux et technologiques.

Pourquoi une solution mixte ? Parce que l'accompagnement éducatif conçu par l'institution est inscrit dans l'enceinte du collège mais hors temps scolaire et de préférence en fin de journée. Il est en conséquence, déconnecté des savoirs disciplinaires. D'autre part, l'accompagnement peut se faire soit par des membres de l'équipe éducative soit par des associations.

Plusieurs cas de figure :

– *Au collège, l'accompagnement éducatif est d'une durée de deux heures par jour quatre jours par semaine et tout au long de l'année. Il se déroule donc hors du temps purement scolaire. Cependant, il ne porte pas uniquement sur le seul travail à la maison (volet « aide aux devoirs et aux leçons ») puisqu'il y a également trois autres volets : la pratique sportive, la pratique artistique et culturelle et la pratique des langues vivantes. En adoptant cette solution, l'institution laisse entendre que l'accompagnement n'est pas au cœur des*

Martine Langanay

**L'accompagnement : clarifier les termes et la démarche**

apprentissages puisqu'organisé après la classe et bien que placé sous la responsabilité du chef d'établissement, il peut être effectué par des personnels de l'établissement volontaires (équipe de direction ou éducative, enseignants, assistants d'éducation...) ou par des intervenants extérieurs (étudiants, parents d'élèves, associations...).

– À l'école élémentaire, l'aide personnalisée, depuis la rentrée 2008, « donne aux maîtres la possibilité de traiter eux-mêmes les difficultés d'apprentissage, en prolongement de la classe alors qu'ils ne pouvaient pas auparavant la prendre en charge directement » (BO n°21). L'institution a encore une position ambiguë puisqu'elle intègre l'accompagnement dans le service des professeurs des écoles tout en l'externalisant : « des stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires complètent le dispositif pour les élèves de cours moyen qui en ont besoin » (BO n°21).

– Au lycée professionnel, (BO n°21 du 21 mai 2009) l'accompagnement personnalisé est inscrit dans l'emploi du temps des élèves mais hors des disciplines, il est réservé aux élèves en difficulté ou qui souhaitent se réorienter.

Nous pensons, que l'accompagnement qu'il soit éducatif, personnalisé... fait partie intégrante de la pédagogie c'est une nouvelle mission pour l'enseignant ce qui suppose une formation spécifique.

### **L'accompagnement, une démarche nécessaire pour l'enseignant**

La posture d'accompagnant une posture différente de l'enseignant.

D'abord, la formation professionnelle dans la plupart des métiers se fait par compagnonnage ou par une forme proche, le tutorat... Pour l'apprenant, il s'agit d'abord d'observer son maître faire, dans un second temps, de faire sous son œil avisé et enfin de faire seul. Il y a donc apprentissage par imitation et ainsi se réalise un transfert de compétences. Pourquoi ne pratique t-on pas ainsi lorsque l'élève doit apprendre une leçon ou réaliser un exercice ?

Pour accompagner, l'accompagnateur a plus une obligation de moyens que de résultats car la réussite de l'élève n'est pas garantie dans la mesure où comme on l'a vu précédemment, il ne s'agit pas de faire à sa place, l'objectif n'est pas d'obtenir le résultat juste mais au contraire de le laisser faire des erreurs pour travailler ensuite sur ses erreurs. Cette attitude est différente mais complémentaire de la posture habituelle.

Cette posture suppose une véritable éthique professionnelle : l'accompagnateur n'est pas là pour évaluer du moins de façon sommative, il est un « passeur » qui permet au jeune de réussir mieux ou autrement qu'avant : on est « dans une pédagogie de la voie plus que dans celle du modèle ». L'accompagnateur est un facilitateur, un conseiller pas un contrôleur, ni un juge » d'après Alexandre Lhotellier<sup>4</sup>.

Toutes ces compétences sont nécessaires à tout enseignant pour qu'il exerce pleinement sa mission principale de transmission des savoirs. C'est indispensable si on veut faire réussir tous les élèves et favoriser l'égalité des chances de tous quelque soit leur origine sociale. Si on pense que cela fait partie des compétences indispensables pour exercer le métier d'enseignant il est nécessaire de l'intégrer à la formation initiale des maîtres. On pourrait alors judicieusement et temporairement mêler le groupe d'étudiants en master avec un groupe d'enseignants en formation continue.

L'accompagnement pédagogique inclus dans le travail en classe va conduire chaque élève vers l'autonomie indispensable pour qu'il comprenne le monde et qu'il puisse agir en être responsable dans la société quand il sera adulte. L'autonomie est une des compétences du socle commun de connaissances et de compétences (pilier 7).

4. Op. cit. p. 22, note 1

Martine Langanay

### L'accompagnement : clarifier les termes et la démarche

5. Ministère de l'Éducation nationale 2006-2009 sur <http://education.gouv.fr>

6. **Bovier, Alain**, (1997), *La relation pédagogique, d'une vue simpliste originelle à la nécessaire prise en compte de la complexité* (89) in *Accompagnement et Formation, Actes de l'Université d'été 1997*, CRDP de Marseille.

#### L'accompagnement un apprentissage de l'autonomie.

Dans l'introduction, nous avons souligné que la notion d'accompagnement pédagogique, s'inscrit dans un contexte sociétal centré sur l'individu qui sans cesse doit faire des choix ce qui suppose qu'il soit autonome.

Kant disait déjà « il faut oser penser par soi même ». Cette philosophie souligne que l'autonomie n'est pas un acte qui va de soi, elle nécessite un apprentissage. L'accompagnateur comme tout éducateur doit s'appuyer sur un principe éthique : le principe d'autonomie qui considère que chaque personne est responsable. L'enseignant-accompagnateur doit amener le jeune vers cette responsabilité. Telle doit être son exigence pédagogique.

Avec le socle commun de connaissances et de compétences (loi en 2005)<sup>5</sup> qui présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, le principe d'autonomie est affirmé à la dernière compétence « autonomie et initiative » (pilier 7).

« L'autonomie et l'initiative doivent s'acquérir tout au long de la scolarité, dans chaque matière et chaque activité scolaire ». En affirmant ce principe, à égalité avec les compétences disciplinaires, l'institution reconnaît que l'autonomie est au cœur de tout acte pédagogique.

Permettre aux élèves de devenir autonomes, c'est leur reconnaître la capacité à faire des choix tant dans leur démarche d'apprentissage que dans celle de leur orientation scolaire puis professionnelle afin de devenir un citoyen responsable. Dans le monde économique actuel, l'individu ne pourra pas exercer le même métier toute au long de sa vie active, il doit développer sans cesse une capacité d'ouverture d'esprit, d'adaptation aux changements... ces compétences acquises à l'école, il pourra ainsi les utiliser tout au long de sa vie.

\* \* \*

La didactique décrit de façon systémique ce qui se joue entre l'élève, l'enseignant et le savoir (célèbre triangle pédagogique de Jean HOUSSAYE). « *Le sens du message, c'est le sens du message pour l'autre (celui qui reçoit). La seule façon de connaître le sens du message pour l'autre, est de l'écouter* »<sup>6</sup>. L'accompagnement pédagogique est la démarche qui privilégie l'écoute et qui va ainsi permettre à l'accompagné de faire évoluer ses représentations donc faciliter ses apprentissages.

L'accompagnement est la démarche qui permet d'intervenir sur la relation interactive entre l'élève et le savoir. C'est pourquoi cette démarche fait partie intégrante du métier de l'enseignant. Elle ne va pas de soi car elle bouleverse la relation pédagogique habituelle (traditionnelle) qui consiste à dire que l'enseignant enseigne et que l'élève apprend. On a montré que ce n'était pas si simple, que le processus d'apprentissage est plus complexe et que si on ne prend pas en compte l'interactivité de la communication enseignant-enseigné (on parle de conflit cognitif), on est passé à côté de l'essentiel.

Par ailleurs, cette démarche centrée sur l'écoute de l'accompagné, va lui permettre de mieux comprendre le sens de ce qu'il apprend, ce qui lui permettra de faire des choix en toute connaissance de cause, on aura contribué ainsi à l'aider à dépasser certaines de ses difficultés, à surmonter certaines de ses angoisses et pour reprendre Kant, on lui aura permis « d'oser penser par lui-même » de devenir donc un citoyen responsable et autonome dans ses choix.

#### En conclusion, pour Éducation & Devenir :

Accompagner c'est aider l'élève à s'autonomiser. Il faut l'aider à acquérir des

Martine Langanay

L'accompagnement : clarifier les termes et la démarche

compétences reconnues. C'est aussi l'éducation tout au long de la vie, pour aider l'élève à se construire en tant qu'individu et citoyen.

L'accompagnement fait partie intégrante de la mission des enseignants et plus largement de la communauté éducative. Il ne peut pas être limité à la périphérie.

Cette problématique permet de se poser la question de savoir si l'Éducation reste vraiment encore Nationale ? Savoir si, sur tout le territoire, il y a équité de traitement ?

#### Références bibliographiques

CHAPPAZ, Georges, (dir.), (1997), *Accompagnement et Formation*, Équipe Hermès, Université de Provence, CRDP de Marseille.

LE BOUEDEC, Guy, du CREST, Arnaud, PASQUIER, Luc, STAHL, Robert, (coord.), (2005), *L'accompagnement en Éducation et Formation : un projet impossible ?*, Défi-formation, Paris, L'Harmattan.

MANSUY, Anne, ZAKHARTCHOUK, Jean Michel, (coord.) (2009), *Pour un accompagnement éducatif efficace*, Repères pour Agir, CRDP Franche-Comté SCEREN.

*L'accompagnement éducatif. Guide pour le collège*, (2008), Série Livre Bleu, CRDP Bretagne, SCEREN.

\* \* \*

## L'accompagnement des élèves : la question des moyens.

**Gérard Heinz,**  
Principal du collège Victor Schoelcher, Lyon 9ème

« L'accompagnement à la scolarité sous toutes ses formes, une priorité de l'action publique ». Ce slogan de type publicitaire pourrait fort bien apparaître dans nos médias et être considéré comme tout à fait légitime. Pourtant, ce message n'est pas mis en avant, alors que l'Etat soutient dans la réalité de façon importante l'accompagnement de l'élève.

La question des moyens que le pouvoir public met dans la balance est d'une grande complexité et explique sans doute la volonté de ne pas adresser un message clair à destination du grand public.

Qu'en est-il ? La liste des différentes entrées dans cette vaste enveloppe de l'accompagnement est longue : accompagnement éducatif dans les Collèges, stages de remise à niveau dans le 1<sup>er</sup> degré, stages d'anglais dans les lycées, mais aussi aide aux devoirs dans les structures associatives, activités périscolaires assurées par les communes, et enfin le vaste marché de l'aide au travail scolaire assuré par des entreprises privées, tel qu'Academia.

Et tout cela, c'est l'Etat ? A première vue, aucun lien n'existe entre Academia et l'accompagnement éducatif dans les Collèges. On a même plutôt tendance à penser que l'Etat a engagé la bataille contre le privé, afin d'investir un champ que l'école publique n'avait même pas délaissé, puisqu'elle n'y était jamais allée.

Et pourtant, on retrouve les moyens de l'Etat dans ces différentes acceptions de l'accompagnement de l'élève.

Les dispositifs les mieux identifiés, car organisés au sein même de l'Education nationale sont financés directement par le budget du Ministère. Ces moyens se décomposent d'une part en HSE défiscalisées, que le chef d'établissement met en paiement par délégation aux enseignants. Ces HSE sont loin de faire l'unanimité lorsqu'on prend connaissance des positions syndicales enseignantes, qui avancent qu'elles peuvent appuyer une revalorisation non avouée et très inégale du corps enseignant. D'autre part, les moyens sont constitués de crédits que les services rectoraux délèguent par mandatement aux EPLE, qui à leur tour peuvent ainsi honorer les factures émises par des partenaires associatifs. En fonction de la richesse de l'offre, la totalité des moyens peut parfois avoisiner jusqu'à l'équivalent de deux équivalents temps plein pour un seul EPLE.

L'aide aux devoirs et les activités périscolaires municipales sont souvent financés par le biais de la politique de la ville et les DSU (dotations de solidarité urbaine). Une commune qui met en place une stratégie périscolaire, en fonction du zonage auquel elle appartient, peut en effet utiliser en partie les crédits de la politique de la ville pour rendre son offre efficiente. Certes, un budget de fonctionnement municipal est globalisé, et toutes les dotations d'Etat ne sont pas forcément fléchées. Ce qui est certain, c'est que l'action des centres sociaux et maisons de quartier est essentiellement supportée par des subventions municipales et de la CAF (Caisse d'allocations familiales). L'aide aux devoirs, activité souvent ancienne dans les centres sociaux, ne fut donc possible qu'à travers un financement public.

La mise en place de l'accompagnement éducatif a été durement ressentie dans les centres sociaux, car ces structures n'étaient pas préparées à une mise en concurrence de cette offre sur les mêmes créneaux horaires. Néanmoins, dans le cadre de partenariats formalisés entre Collèges, lycées et centres sociaux, un travail de complémentarité a pu être initié.

L'incertitude qui prévaut actuellement à moyen, voire à court terme à propos des ressources des collectivités territoriales, et l'annonce d'une remise à plat de la DSU peut conduire à une modification en profondeur de l'offre associative et locale de l'accompagnement des élèves. L'éventuelle complémentarité de l'offre décrite ci-dessus, gage d'un maillage territorial pertinent et aussi garantie des stratégies d'ouverture des établissements fragiles sur leur environnement de proximité,

Gérard Heinz

**L'accompagnement des élèves :  
la question des moyens**

pourrait s'en trouver ébranlée.

Enfin, l'aide au travail scolaire proposé par les « boîtes privées » est paradoxalement fortement soutenue par l'Etat à travers les niches fiscales. Les remises fiscales dans ce domaine sont d'ailleurs supérieures au budget de l'éducation prioritaire. Les entreprises privées qui interviennent dans ce secteur voient cependant d'un mauvais œil les nouveaux dispositifs propres à l'Éducation nationale.

L'Etat est ainsi comme un cuisinier devant son fourneau. A droite, cuisson de la sauce, au milieu, les légumes qui mijotent, à gauche le rôti qui grésille... Baisser ou augmenter le feu à droite, à gauche ou au milieu, et le subtil équilibre peut être rompu, et l'ensemble du plat peut du coup être de mauvaise qualité.

La gestion des moyens répond à cette même complexité, il est en conséquence difficile d'avoir un avis tranché sur cette question.

\* \* \*

## Piloter l'accompagnement au collège, une question de sens

**Christophe THERASSE,**

Principal du collège Alain Savary,  
Istres, Académie d'Aix-Marseille

**Q**uel que soit le sujet auquel on s'atèle, piloter un dispositif dans un établissement scolaire consiste bien sûr à l'organiser mais surtout à penser cela en fonction des objectifs que l'on se sera fixé et donc d'un diagnostic préalable. L'accompagnement éducatif s'est mis en place dans une période où les « nouveaux services » se multipliaient, une commande aux contours larges à laquelle les établissements ont bien sûr répondu d'autant qu'elle s'est accompagnée de moyens. Aujourd'hui, l'enjeu du pilotage de ce dispositif est de lui donner du sens, une réelle valeur ajoutée pour les élèves.

*Définir des priorités, des indicateurs, mesurer, ajuster, bref piloter, chacun s'y essaie et nous sommes loin d'avoir épuisé la question. Celle du pilotage de l'accompagnement éducatif devient d'autant plus complexe qu'elle répond à une demande institutionnelle large, recoupe de l'ancien et du nouveau et s'inscrit dans un contexte déjà complexe.*

Initialement, l'accompagnement éducatif se place à un moment précis et cible un besoin de service à savoir la prise en charge « des orphelins de 16h », les médias ayant une forte tendance à résumer au plus simple, telle était l'annonce.

Puis sont venus les textes et les précisions. Le complément à la circulaire de rentrée 2007 (Circulaire n°2007-115 du 13 juillet 2007 / BO du 19 juillet 2007) institue l'accompagnement éducatif dans les collèges de l'éducation prioritaire et il sera généralisé à la rentrée 2008 (Circulaire n°2008-080 du 5 juin 2008 / BO du 19 juin 2008). L'accompagnement éducatif au collège oscille entre l'aide aux élèves et le « service » rendu aux parents, s'inscrivant dans les « nouveaux services » dont nous entendons parfois parler où il voisine avec les stages d'anglais pendant les vacances en lycée ou l'école ouverte, dispositif plus ancien.

Il a donc pour vocation à accueillir les élèves après les cours et contribue à l'égalité des chances en modifiant le rapport à l'école et à la connaissance. Ce faisant, il offre à tous les conditions d'une scolarité réussie. Nous sommes là dans une logique d'aide, c'est d'ailleurs celle que les établissements vont rapidement privilégier, tendance courante en France face à ce type de dispositif.

L'accompagnement éducatif est aussi « une offre éducative complémentaire aux enseignements ». Selon « Le petit Robert », complémentaire signifie qui ajoute un complément c'est-à-dire simplement ce qui s'ajoute, ou ce qui doit s'ajouter à une chose pour qu'elle soit complète. Ce n'est pas tout à fait la même chose.

Enfin, « L'accompagnement éducatif constitue une réponse à une forte demande sociale de prise en charge des élèves après la classe » (source Eduscol), les parents sont informés de son organisation et s'engagent sur l'assiduité de leurs enfants. Logique d'aide ou logique de service ?

La demande formulée est large même si l'aspect compensatoire aux difficultés sociales apparaît clairement. Les établissements se retrouvent donc avec la possibilité de donner des tonalités différentes à leur dispositif mais ils doivent en plus réfléchir à l'intégration de celui-ci dans l'existant et répondre à ce qui est au départ une logique d'offre, appuyée par des moyens importants. Ils doivent aussi inscrire l'accompagnement éducatif s'inscrit dans le projet d'un établissement qui, espérons-le, accompagne déjà ses élèves, notamment ceux en difficultés ; Soutiens, tutorats, PPRE, etc., les établissements se mobilisent pour aider les élèves qui en ont besoin. Les actions culturelles, y compris après les cours existent aussi (ateliers, chorales, projets culturels, clubs, ...) et l'on fait déjà du sport notamment dans le cadre de l'UNSS. L'offre devient d'ailleurs tellement pléthorique parfois que les différents dispositifs et groupes se concurrencent entre eux.

L'accompagnement éducatif ressemble aussi beaucoup aux dispositifs type « école ouverte » qui se placent pendant les vacances scolaires et le mercredi après-midi ou samedi matin notamment, avec les mêmes domaines d'activités, les loisirs en moins pour l'accompagnement qui se veut « éducatif ». Cependant, l'école ouverte

Christophe THERASSE

Piloter l'accompagnement au collège, une question de sens

va de soi là où elle est organisée à l'initiative de l'établissement. L'accompagnement éducatif s'impose partout. On retrouve aussi des contraintes similaires notamment l'intégration dans les dispositifs issus des politiques sociales et de la politique de la ville qu'il faut compléter sans concurrencer, en évitant aussi que l'école devienne le lieu du péri-éducatif et du loisir pendant que le soutien, se fait à l'extérieur. Pour l'anecdote, un centre social martégal qui ne fait ni plus ni moins que du soutien scolaire depuis plusieurs années à quelques encablures du collège de secteur et même en partenariat avec lui, appelle depuis longtemps son dispositif « accompagnement éducatif » pour ne froisser personne.

Finalement, l'histoire tourne et se répète, l'accompagnement éducatif pose des questions qui se sont posées avec d'autres dispositifs mais avec une acuité plus importante compte tenu de la généralisation du dispositif à tous les établissements.

*Les collèges ont donc répondu ce qui est bien normal à la commande institutionnelle, se plaçant bien souvent dans une simple logique d'organisation et d'utilisation des moyens. On fait parce que l'on doit faire, on donne probablement satisfaction puisque l'on peut remplir les cases des enquêtes « très quantitatives » mais l'élève, lui, il en retire quoi ?*

Selon la DGESCO, en 2009/2009, 97.1% des collèges ont mis en place le dispositif d'accompagnement éducatif. 30.7% des élèves en ont bénéficié, essentiellement des dispositifs du champ de « l'aide aux devoirs » (65%). 60% des intervenants sont enseignants, le taux d'encadrement est élevé puisqu'il est en moyenne de 1 adulte pour 6 élèves. Des enquêtes locales ont été menées, dans les Bouches du Rhône par exemple, elles apportent des compléments intéressants. Sur la notion d'aide aux devoirs par exemple, terme « réglementaire » mais qui recouvre des actions aux colorations multiples et qui devraient être plutôt d'actions à caractère pédagogiques, même si elles ne sont pas menées que par des enseignants. La forte proportion d'enseignants (60%), rapportées au nombre d'heures effectuées, montrent que leurs interventions sont assez courtes, notamment rapportées à celles des assistants pédagogiques. Pour des raisons diverses, notamment du manque de sens donné à ce dispositif, l'implication des professeurs reste frileuse et le lien des actions avec les enseignements très distendu.

Mais les chiffres sont là, les établissements ont répondu, largement, malgré les contraintes diverses et multiples qui se posaient à eux. Ce ne sont d'ailleurs pas les finalités de l'accompagnement qui guident l'organisation et le contenu mais les contraintes pratiques de l'environnement qui ont pu être contournées en jouant sur les souplesses du dispositif.

Quatre domaines sont privilégiés, ils ne sont donc pas exclusifs, l'équilibre des domaines est laissé à l'appréciation de l'établissement qui fait appel « principalement » à des enseignants et des assistants pédagogiques. In fine, les textes laissent une marge de manœuvre considérable.

Au niveau de l'organisation, les possibilités se sont élargies. Les deux heures par jour, « de préférence en fin de journée » souffrent de multiples exceptions tout à fait pertinentes selon les cas comme par exemple la prise en charge d'élèves le matin qui n'ont pas cours dès la première heure mais sont tenus par un car, un démarrage plus tôt pour ne pas faire rentrer les élèves trop tard, entre midi et deux, des ateliers délocalisés, ...

Nombre d'établissements ont aussi réglé le problème de l'existant en intégrant l'accompagnement éducatif soit comme modalité supplémentaire, soit en lui faisant recouvrir de l'existant, apportant ainsi d'ailleurs un complément de moyens non négligeable.

Christophe THERASSE

Piloter l'accompagnement au collège, une question de sens

Mais lorsque vient la question de la performance du dispositif, on retrouve les problèmes de départ. Une logique d'offre n'est pas une logique de besoin et les effets attendus de l'accompagnement éducatif n'ont pas été définis au départ. Les différentes enquêtes menées sont d'ailleurs purement quantitatives : combien d'ateliers, de groupes, de professeurs, d'heures, de ceci, de cela ... La question du pilotage et de la mesure de la performance reste dans le domaine des questions ouvertes qui viennent à la fin.

Si l'on reprend la comparaison avec les dispositifs d'école ouverte par exemple, on retrouve un certain nombre de réflexions par rapport au rapport à l'école qui évolue : « Les élèves sont venus », « ils ne se sont pas absentés », « ils sont contents », « les relations avec les professeurs sont meilleures », « X qui est une terreur en classe n'a posé aucun problème ». L'absentéisme ou plutôt le « présentéisme » sont parfois mesurés de manière très précise. Tout cela est d'ailleurs encourageant et pertinent mais certainement insuffisant.

L'accompagnement est « éducatif », il a une vocation à instruire ou éduquer et non simplement un caractère uniquement culturel, sportif, ludique ou de service de garderie. Cela implique qu'il doit avoir des effets sur l'autonomie de l'élève, sur les indicateurs de vie scolaire, mais aussi sur les performances des élèves. Cela pose la question du rapport aux enseignants, sujet éminemment difficile pour les établissements et qui est loin de se poser pour la première fois.

Enfin, même si cela est plus « terre à terre », nombre d'établissements rencontrent aussi des difficultés pour intéresser les familles aux dispositifs. La demande sociale est peut-être forte mais elle est diverse selon les endroits et trouve parfois d'autres réponses, déjà organisées, et pourquoi pas, pertinentes. Il est par exemple difficile de proposer des ateliers culturels ou sportifs dans des communes qui ont les moyens de « mettre le paquet » là-dessus par exemple. Cela est certes moins problématique que d'œuvrer dans des quartiers difficiles ou en zone rurale, mais cela existe aussi.

Rappelons-le, en se généralisant à tous les établissements, l'accompagnement éducatif multiplie les questionnements et chaque établissement, selon son contexte, doit apporter ses propres réponses, définir ses priorités, ses objectifs, agir et évaluer, donc **piloter**.

L'accompagnement éducatif est intégré au projet d'établissement. Il est piloté, donc élaboré, sous la responsabilité du Chef d'établissement. Après un an voire deux de mise en œuvre pour les établissements de l'éducation prioritaire, chacun dans les divers rencontres ou écrits sur le sujet s'accorde à la nécessité de donner du sens à ce dispositif et, qu'elle que soit la situation locale, le faire reposer sur une ligne de force : Quelle valeur ajoutée pour l'élève ?

Le mot élève n'est pas neutre, on ne parle de l'enfant du secteur mais bien d'un individu dans un contexte d'apprentissage. Cela implique aussi de bien positionner l'accompagnement éducatif dans un ensemble car il n'y a pas que lui qui contribue à cet objectif. Il faut enfin éviter de sacraliser les dispositifs extérieurs à la classe au risque d'y rigidifier les pratiques d'enseignements alors que c'est bien là que se joue d'abord et avant tout l'avenir de chaque élève.

Donner du sens à l'accompagnement éducatif en l'inscrivant comme élément conduisant à la réalisation des objectifs du projet d'établissement est certainement le meilleur moyen de régler un certain nombre des difficultés exprimées précédemment mais cela implique aussi que le travail réalisé dans son cadre soit de qualité. Pour cela il faut des enseignants formés, des intervenants qualifiés et des moyens pérennes.

Les enquêtes menées localement montrent finalement que les établissements construisent le bilan de leurs besoins en la matière à l'aune de l'expérience, de l'expérimentation, c'est fait pour cela. Ils réfléchissent à des moyens de relier les travaux réalisés en accompagnement éducatif (supports de suivi individuel, moyens d'échanges entre intervenants et professeurs, espaces collaboratifs, sites internet,

Christophe THERASSE

Piloter l'accompagnement au collège, une question de sens

...) mais peut-être faudrait-il développer des travaux d'élaboration commune en amont moins évoqués ?

Ils élaborent aussi des indicateurs pédagogiques et de vie scolaire (absentéisme, ponctualité, nombre d'incivilités, d'incidents pour la vie scolaire et notes, qualité des devoirs, apprentissage des leçons, récompenses aux conseils de classes, ... pour le pédagogique).

La difficulté n'est pas tant de savoir ce que l'on veut mesurer que la manière de le faire et d'isoler ce qui peut revenir à l'accompagnement éducatif. Se prononcer à partir de l'analyse d'un bulletin le permet-il par exemple ? Ne pourrait-on pas imaginer de travailler comme en santé publique sur la base d'enquêtes « cas-témoins » ?

Les pistes sont ouvertes et les établissements expriment le besoin de s'y investir plus avant. Il serait néanmoins pertinent de travailler dans un cadre mutualisateur, aussi bien autour de la réflexion sur le pilotage que pour la formation des intervenants. A ce titre, l'échelon du bassin de formation, ou du district pour les grands départements qui exploitent cet échelon de manière fonctionnelle semble pertinent.

***Passer d'une logique de l'offre à celle du besoin, donner du sens à une commande institutionnelle large, même si les moyens baissent, ce qui est probable, l'expérience et la pratique sont là. Il faudra évoluer d'un pilotage « à vue » à un pilotage « aux instruments » et ce, bien au-delà de la seule question de l'accompagnement éducatif.***

\* \* \*

## Quel pilotage pour l'accompagnement personnalisé ?

**Pascal Martinez**, Principal au collège de Feurs ,

**Claude Lasseigne**, Proviseur adjoint, Lycée Beauregard, Montbrison, académie de Lyon.

Que l'on se positionne au niveau du 1<sup>er</sup> degré comme du second, la même constante se dessine. Il semble que l'institution a fait le choix de laisser, au moins dans un premier temps, une initiative maximale aux acteurs du terrain, s'inscrivant en cela dans un mode de fonctionnement qui tend à devenir habituel. Ce postulat posé, il semble néanmoins pertinent de se demander qui pilote effectivement les nouveaux dispositifs d'accompagnement mis en place ? Avec quelle évaluation ? Avec quels résultats ?

### Quel cadrage national pour l'accompagnement ?

Les textes de cadrage nationaux se contentent pour l'instant de poser les grandes orientations en termes d'organisation. Organisation du temps scolaire d'abord. Quel que soit le niveau, seule la durée de l'accompagnement est fixée, parfois même sans grande précision.

Dans le premier degré, la quotité horaire dévolue à l'aide personnalisée, deux heures maximum au-delà du temps d'enseignement obligatoire, réduite de 26 à 24 heures, est officialisée. Il en sera peut être de même pour le lycée d'enseignement général et technologique où la toute nouvelle réforme encore en gestation, qui elle aussi met en avant le besoin d'accompagner les élèves, propose pour l'instant un cadre horaire défini, de « 2 heures par semaine et pour tous, de la seconde à la terminale, sans alourdir l'emploi du temps des élèves ». Lors de son tour de France des académies, le ministre Luc Chatel précise que ce dispositif devra aussi respecter l'équilibre des enseignements. Si, donc, le choix est de ne pas alourdir les emplois du temps, il faudra nécessairement, pour intégrer l'accompagnement, les alléger de deux heures par élève et par niveau sans pour autant toucher à l'équilibre des enseignements ! Pour maintenir la paix sociale dans leurs établissements, les proviseurs n'auront-ils pas la tentation de sacrifier sur l'autel de l'accompagnement les heures d'Education Civique Juridique et Sociale ? Mais il ne s'agit là encore que de propositions de travail, sujettes à modification.

Au lycée professionnel, la circulaire de rentrée 2009 précise que « l'accompagnement personnalisé figure dans les grilles horaires des élèves en formation de baccalauréat professionnel, au même titre et au même rang que les enseignements obligatoires. En se référant à ces grilles horaires, on constate que 210 heures sur trois ans lui sont imparties, sans autre directive de répartition. C'est un horaire qui est là globalisé.

Enfin au collège, le premier à avoir proposé « une offre éducative complémentaire », certes différente dans ses finalités puisqu'elle couvre l'aide aux devoirs et aux leçons, la pratique sportive, la pratique culturelle et depuis cette rentrée 2009 la pratique de l'anglais. Ce dispositif s'est généralisé dès la rentrée 2007, à raison alors de 2 heures hebdomadaires placées en fin de journée, les dernières préconisations ministérielles indiquent seulement que l'accompagnement est dorénavant « proposé aux élèves volontaires après les cours, quatre jours par semaine tout au long de l'année scolaire », sans autre précision de modalités temporelles. Autonomie est laissée aux établissements de choisir à quel moment de la journée et pour quelle durée est instauré cet accompagnement éducatif.

C'est donc, dans l'ensemble un cadre horaire de 2 heures qui est préconisé pour l'accompagnement, sans « alourdissement du temps scolaire », ce qui signifie que l'accompagnement personnalisé ne doit pas venir se surajouter aux dispositifs ou enseignements déjà existants mais s'inscrire de manière complémentaire à leurs côtés. Hors ces préconisations, toute latitude est laissée aux établissements quant à la répartition de ces heures sur la journée, semaine, voire même sur l'année ou la totalité du cycle d'enseignement.

La même logique prévaut en termes de contenu ou de modalités d'organisation. Pas de directives strictes ou restrictives. Tous les cas de figure, ou presque, sont envisageables, dans la mesure où ils répondent à un besoin identifié et défini localement.

Pascal Martinez,  
Claude Lasseigne



Quel pilotage pour  
l'accompagnement  
personnalisé ?

Il apparaît donc clairement que le ministère a fait le choix de proposer un dispositif souple, adapté au contexte local, laissant, au moins dans un premier temps, aux acteurs de terrain le pilotage effectif du dispositif. On retrouve donc là la logique qui prévaut depuis le décret de 1985 : l'Institution endosse les rôles de prescripteur et contrôleur, délègue des moyens ; l'établissement brode localement dans le canevas prescrit.

### Quel pilotage local de l'accompagnement personnalisé ?

Les pilotes de l'accompagnement sont d'abord les acteurs de terrain. Professeurs des écoles dans le premier degré réunis en conseil des maîtres, équipe de direction parfois seule, le plus souvent avec le concours des équipes pédagogiques, dans le cadre du conseil pédagogique ou de toute autre structure de concertation dans le second degré, vont élaborer et donner du corps au dispositif.

A la clé, une très grande diversité de dispositifs a vu le jour. Le récit des expériences menées ici ou là en témoigne largement. Point n'est nécessaire d'y revenir ici.

Si l'on ne peut qu'apprécier et plébisciter cette grande latitude laissée au niveau local, l'absence de cadrage national contraignant permettant aux pilotes locaux de donner à l'accompagnement personnalisé la forme la mieux adaptée au public que leur établissement reçoit et à ses attentes, l'observation des expériences menées permet de mettre en exergue un certain nombre de dérives potentielles ou existantes. Les rectorats et les inspections académiques devront aller au-delà des enquêtes quantitatives qu'ils mènent déjà, et généraliser des analyses qualitatives des pratiques constatées sur le terrain.

Pour une communauté éducative, il semble indispensable que ce nouveau dispositif soit intégré à l'existant et notamment au projet servant de fil rouge aux actions conduites et à la politique menée au sein de l'établissement. Ainsi, l'accompagnement individualisé, personnalisé ou éducatif ne peut prendre tout son sens que dans la mesure où il s'inscrit dans des problématiques définies en amont par les équipes éducatives et codifiées dans le projet d'école pour le 1<sup>er</sup> degré ou le projet d'établissement pour le second.

Trop souvent encore, on peut déplorer que ces dispositifs nouveaux, imposés d'en haut, soient mis en place par les échelons inférieurs sans grande concertation ni logique, dans le seul but de répondre à une commande institutionnelle dont la finalité échappe parfois, la principale *motivation* étant le respect d'une obligation réglementaire.

Ainsi, l'accompagnement éducatif mis en place au collège, est parfois totalement déconnecté de ce qui est, par ailleurs, mis en place au sein de l'établissement : soutien scolaire sans concertation avec les enseignants de la classe, activités culturelles ou sportives redondantes, intervenants extérieurs à l'établissement recevant *seuls* des groupes d'élèves...

Ainsi, les dispositifs d'accompagnement mis en place au collège, mais aussi en classe de seconde générale et technologique ont peu de chance d'atteindre une quelconque efficacité si l'établissement fait l'économie d'une réflexion sur la question du diagnostic des connaissances et des compétences de l'élève.

Pour accompagner quelqu'un encore faut-il savoir où il se trouve. L'absence de diagnostic empêche l'élaboration, en concertation avec l'élève, des objectifs de progrès à atteindre, cette absence de diagnostic interdit par conséquent la construction d'un contenu adapté. C'est sur la base de ce diagnostic et sur la définition des objectifs que l'élève peut entrevoir une progression, une réussite possible, seule condition d'une adhésion volontaire. Sans cela, on court le risque d'une représentation punitive de l'accompagnement. L'équipe pédagogique a sur cette question un rôle majeur. C'est la lecture claire des connaissances et des compétences des élèves qu'ils ont en responsabilité qui donnera aux professeurs la capacité de prescrire à chacun l'accompagnement le plus adapté mais aussi d'en évaluer les effets.

Pascal Martinez,  
Claude Lasseigne



Quel pilotage pour  
l'accompagnement  
personnalisé ?

Diagnostic, prescription, définition du contenu, évaluation permettent un pilotage en temps réel par les équipes enseignantes, que l'accompagnement soit assuré par le professeur de la classe ou qu'il soit pris en charge par un autre collègue ou un assistant d'éducation ou par un intervenant du centre social du quartier, il est indispensable que l'équipe pédagogique qui a l'élève en responsabilité garde les leviers du pilotage.

Les directions des établissements ne peuvent évidemment pas restées étrangères au pilotage local. Mais elles doivent savoir que leur bonne volonté, leur conviction ou leur loyauté ne seront pas suffisantes si elles ne génèrent pas l'adhésion des professeurs.

Poser les enjeux en résonance avec la politique éducative et pédagogique de l'établissement, alimenter les réflexions, élaborer les indicateurs qui permettent de dégager une vision synthétique de la pluralité et de la pertinence des actions entreprises et les communiquer largement à l'ensemble de la communauté éducative, tisser en amont et en aval de l'établissement les liens qui éviteront des pertes de temps tragiques dans le repérage des besoins des élèves, sont autant de moyens pour un pilotage qui garantit le cap et négocie la route.

Par ailleurs des établissements se voient dans l'impossibilité de mettre en place ces dispositifs lorsque les enseignants estiment qu'ils ne sont pas acceptables du point de vue de leur statut. Le fait que, dans le secondaire, l'accompagnement vienne en plus des heures inscrites au service dû peut être un réel point de blocage. Dans ces situations, la direction de l'établissement est prise entre le marteau et l'enclume, car si pour les professeurs l'implication dans l'accompagnement se fait sur la base du volontariat, la hiérarchie comme représentante de l'Etat se doit de transcrire dans la réalité les orientations qui lui sont données. Que peut faire un principal dont le collègue ne serait en mesure de proposer aucun accompagnement au seul fait qu'il y a un blocage radical de la salle des professeurs ? Comment piloter un bâtiment dont l'équipage conteste le cap donné ? La pire des stratégies serait de se limiter à invoquer les textes, on ne convainc personne à coups de Bulletins Officiels, d'autant plus que cette invocation se retournerait immédiatement contre le chef d'établissement qui se verrait répondre que le volontariat du professeur fait loi. Ajoutons que cette stratégie conforterait les professeurs dans l'idée que leur principal n'est qu'un obscur exécutant dont la fonction consiste à obéir et faire obéir. En revanche on peut penser que ces situations de blocage peuvent trouver une issue dès lors que le dialogue s'ancre dans la réalité vécue par les élèves.

Dans les lycées professionnels, l'accompagnement personnalisé, certes tout nouveau, apparaît encore beaucoup trop fréquemment comme une coquille vide, simple réponse administrative aux injonctions ministérielles. Derrière ce dispositif, parfois rien ou pas grand-chose, au mieux quelques dispositifs dont on ne voit pas toujours quel lien ils entretiennent avec ce qui est fait par ailleurs au niveau de la politique d'orientation, d'ouverture ou de prévention du décrochage scolaire de l'établissement.

Dérive peut-être moins sensible dans le premier degré, où le nombre plus restreint d'acteurs, fait que c'est le maître qui gère lui-même l'accompagnement dans sa propre classe. On peut dès lors penser qu'une cohérence de fait doit s'imposer. Cependant, il arrive que, dans certaines écoles élémentaires, le soutien prenne, selon les classes ou les enseignants, place à plusieurs moments de la journée : le matin avant la classe, pendant la pause méridienne, ou après la classe, quelquefois le mercredi matin. Véritable casse-tête pour les parents ayant plusieurs enfants dans des classes différentes. Même problème lorsque l'uniformité n'est pas de mise entre écoles voisines. On voit ainsi fréquemment des parents refuser d'inscrire leur enfant au soutien car celui doit rejoindre l'école à 8h alors que le petit frère fréquentant la maternelle voisine ne commence qu'à 8h30.

Des dispositifs mis en place ici ou là font parfois doublon avec ce qui existe déjà et a été mis en place depuis plusieurs années par des municipalités ou des associations ; il se peut même, dans certains cas extrêmes, qu'ils entrent

Pascal Martinez,  
Claude Lasseigne



Quel pilotage pour  
l'accompagnement  
personnalisé ?

directement en concurrence avec eux.

Il semble évident que l'accompagnement, quelque forme qu'il prenne, ne peut se piloter isolément, que ce soit à l'échelle de la classe, de l'école ou de l'EPL (Etablissement Public Local d'Enseignement). Seul un pilotage partagé et concerté entre ces différents acteurs peut éviter ces dérives et donner au dispositif toute son efficacité.

A l'échelle de l'établissement, école ou EPLE, le conseil des maîtres et le conseil pédagogique apparaissent comme les instances les plus à même de permettre ce pilotage partagé. A l'échelle du quartier ou de la commune, on peut très bien imaginer qu'un comité de pilotage unissant en son sein les représentants des différents établissements mais aussi associatifs ou municipaux puissent conjointement piloter les dispositifs d'accompagnement, veillant notamment à une cohérence d'ensemble du dispositif. Enfin, On peut aussi concevoir que les bassins de formation, dans lesquels le corps d'inspection pourrait largement apporter son expertise, établissent leurs diagnostics, procèdent à leur auto-régulation et mutualisent les bonnes pratiques.

La question se pose de la meilleure échelle pour mettre en place ce pilotage partagé. Il est difficile de donner une réponse tranchée, tant il semble manifeste que l'on s'inscrit ici dans une logique d'emboîtement d'échelles, chaque échelon partageant déjà à son niveau le pilotage. L'établissement, via les organes de concertation existants, conseil des maîtres ou pédagogique par exemple, la commune, les associations et les écoles du quartier au sein d'un comité de pilotage à créer, les établissements au sein du bassin de formation.

Enfin, le pilotage local, dont il n'est pas question ici de remettre en cause toute la pertinence et la raison d'être, doit sans doute s'inscrire dans une réflexion globale. Se pose alors la question de la place et du rôle des échelons intermédiaires dans le pilotage de l'accompagnement entre l'échelon central, donneur d'ordres et de cadres, et l'échelon local, maître d'œuvre.

### Quelle place et quel rôle pour les échelons intermédiaires ?

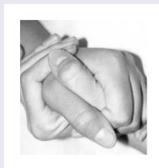
Quoique difficile à appréhender, il semble que les échelons intermédiaires (services académiques et départementaux, corps d'inspections) aient joué un rôle d'accompagnement très inégal d'une académie à l'autre. C'est en tout cas ce qui ressort de la consultation des sites académiques, qui, bien que n'ayant qu'une valeur indicative, semble témoigner d'un inégal pilotage du dispositif.

Dans l'académie de Strasbourg une équipe (RVP) a pour mission d'accompagner les équipes éducatives dans la mise en place de cet accompagnement personnalisé, de mutualiser les bonnes pratiques et de réfléchir aux pistes favorisant cette mise en place. Parallèlement a été mis en ligne tout un dossier avec bibliographie et document de présentation pour aider les équipes à mettre en place l'accompagnement personnalisé. Des documents d'accompagnement assez similaires sont aussi proposés dans d'autres académies (Nancy-Metz, Versailles).

Quant au pilotage de l'accompagnement par les corps d'inspections, il paraît là aussi très divergent, s'inscrivant bien plus souvent en aval des dispositifs. Les interventions auprès des professeurs sont qualitativement très variables, là encore la récitation du Bulletin Officiel ne suffit pas à générer chez les enseignants un engouement enthousiaste et pérenne. Une fois ces dispositifs mis en place, il semble que les corps d'inspections rencontrent des difficultés matérielles, notamment des contraintes de temps, qui compliquent la gestion d'un agenda du suivi des dispositifs.

Dans le 1<sup>er</sup> degré comme dans le second, il apparaît assez que les équipes pédagogiques ont eu largement la charge d'expérimenter des dispositifs qu'elles avaient elles-mêmes créés de toute pièce. Ainsi au niveau des Lycées Professionnels, le pilotage de l'accompagnement personnalisé par les inspecteurs pédagogiques est resté très souvent confidentiel, ne dépassant guère, sauf dans quelques rares cas, le cadre d'échanges informels lors de formations pédagogiques.

Pascal Martinez,  
Claude Lasseigne



Quel pilotage pour  
l'accompagnement  
personnalisé ?

Les établissements ont dans l'ensemble reçu peu d'informations, de consignes, d'éclaircissements ou de réponses à leurs interrogations de la part des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, peu de référentiels faisant explicitement référence à sa mise en place. Si le pilotage doit rester local, le pilote et plus largement les acteurs qui sont en charge de ce dispositif à quelque titre ou quelque niveau que ce soit doivent être accompagnés. Il semble indispensable que les corps d'inspection jouent un rôle notamment de conseiller auprès des équipes de direction et des équipes investies dans le dispositif, en attente forte dans ce domaine.

Or bien peu d'inspecteurs ont joué ce rôle, s'inscrivant en aval de l'accompagnement bien plus qu'en amont. Que ce soit dans le 1er degré comme dans le second, c'est le plus souvent seulement dans un second temps, que les inspecteurs ont demandé que leur soit transmis un bilan relatif au fonctionnement de ces nouveaux dispositifs, la 1<sup>ère</sup> phase d'expérimentation terminée, relayant parfois en cela une commande institutionnelle. On ose espérer que ces initiatives déboucheront au moins sur une mutualisation des pratiques, sorte de boîte à outils de l'accompagnement dans laquelle les équipes en charge de ce dispositif pourront trouver matière à enrichir leurs propres pratiques, répondant en cela à une de leurs demandes. On espère aussi et surtout qu'elles permettront une réflexion globale, permettant de pallier certains des dysfonctionnements fâcheux dont nous avons fait mention précédemment et qu'une démarche prospective aurait permis, au moins en partie, d'éviter. Car les corps d'inspection sont sans doute les plus à même de proposer l'inscription de l'accompagnement dans une véritable cohérence d'ensemble : à l'échelle de l'établissement, en synergie avec les actions entreprises et non en concurrence, dans le cadre de la politique de l'établissement ; à l'échelle de la circonscription pour les IEN du 1er degré, du bassin ou à une autre pour ceux du second, en liaison avec ce qui est mis en place ailleurs ou par ailleurs.

### Conclusion

Face à ce constat, si l'on ne peut qu'apprécier et plébisciter cette grande latitude laissée au local, l'absence de cadrage national contraignant permettant aux pilotes locaux de donner à l'accompagnement personnalisé la forme la mieux adaptée au public que leur établissement reçoit et à ses attentes, l'observation des expériences menées permet de mettre en exergue un certain nombre de dérives potentielles ou existantes et consécutivement de définir un certain nombre de propositions constituant autant d'impératifs pour donner à l'accompagnement toute sa pertinence.

Dans une autonomie renforcée des établissements que l'institution semble plébisciter et que l'on ne peut que souhaiter voire confortée, il est impératif et indispensable de clarifier le rôle de chacun. A l'institution la définition d'un cadrage national et des orientations d'ensemble ; aux échelons intermédiaires un rôle d'accompagnement et de « contrôleur de cohérence » ; aux acteurs locaux la gestion et l'alimentation des dispositifs. A tous, leur évaluation et leur évolution. Seul un pilotage partagé permettra à l'accompagnement d'atteindre toute son efficience et de viser à l'excellence.

\* \* \*

## Il faut accompagner l'accompagnement



Claude Rebaud,  
Président d'E&D

**A** lors que ce dispositif de l'accompagnement et les quelques autres mesures prises en 2009 par le ministre pour faire évoluer le lycée ne correspondent pas -loin de là- à l'ambition de notre projet (cf notre livre blanc- mai 2009)- , alors que nous savons les limites d'une stratégie des petits pas qui fait l'impasse sur le traitement de problèmes incontournables, nous avons fait cependant le pari de considérer la mise en place de 2 heures d'accompagnement dans toutes les classes du lycée comme porteuse d'une évolution positive.

Nos militants ont déjà, dans les LP et les collèges, été des acteurs dynamiques et innovants de dispositifs équivalents.

Ce choix est en cohérence avec notre refus de positions radicales, forcément conservatrices; il s'inscrit dans **une démarche réformatrice et constructive**. A travers ce cahier, nous avons apporté notre contribution à la réflexion difficile sur ce sujet complexe. Nous avons aussi livré quelques expériences.

Nous savons bien sûr que l'enfer est pavé de bonnes intentions. C'est vrai des pratiques de l'accompagnement. C'est pourquoi, nous avons souvent souligné - parfois de façon redondante- les **dérives ou les risques des pratiques et des dispositifs d'accompagnement**: disparition de la pédagogie différenciée (l'accompagnement est externalisé à la classe) , effet Pygmalion ( "*l'enfant de pauvre est transformé en pauvre enfant*" selon Medioni , il est "*mis sous tutelle*" et reste dépendant selon F Clerc), absence de coordination entre les multiples dispositifs, application administrative des textes sans appropriation par les acteurs...

En traitant de l'accompagnement, nous parlons forcément des finalités de l'école, de pédagogie, de pilotage, de métier d'enseignant et de personnel d'éducation ou de direction, de formation. Education et devenir, à travers cette thématique, est donc dans son jardin.

Nous avons donc tenté de décrire **les conditions de la réussite de l'accompagnement**:

Il faut être clair sur **les finalités**: l'accompagnement vise à rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages: il permet "*la construction de systèmes de ressources – des compétences - nécessaires pour penser et agir. Il doit aussi permettre aux élèves d'adopter des outils d'analyse de leur propre activité - des métacompétences - susceptibles de les rendre autonomes dans leurs études* » (F Clerc).

Les **modalités de l'accompagnement** doivent respecter quelques règles qui permettent de tendre vers ces finalités et d'éviter les dérives évoquées ci-dessus. (cf encadré 1)

La complexité du problème, les enjeux pour la réussite des élèves et les risques de dérives impliquent un mode de **pilotage** où l'Etat, ses services déconcentrés et les établissements jouent tout leurs rôles et seulement ceux-ci (cf encadré 2).

**L'établissement** joue un rôle central essentiel dans la mise en œuvre des dispositifs: c'est dans l'établissement, à travers ses instances (conseil pédagogique, conseil de classe...) que se construit une politique de l'accompagnement, que se définissent le rôle des acteurs (professeur référent par exemple). C'est dans l'établissement que sont coordonnées les divers dispositifs, y compris ceux qui sont externalisés, que se construit la relation étroite entre les pratiques dans la classe et les pratiques pédagogiques qui lui sont externes, que se bâtit un plan de formation et d'accompagnement des acteurs, que sont définies les relations avec les parents, premiers accompagnateurs de leurs enfants. L'accompagnement, passage obligé du projet d'établissement, est un bon moyen de faire entrer ce dernier dans les pratiques pédagogiques et de faire vivre une autonomie au service de l'initiative et de la créativité des acteurs, de développer le travail d'équipe et de mettre en

## Claude Rebaud



Il faut accompagner  
l'accompagnement

œuvre un véritable pilotage partagé.

La complexité de la mise en œuvre, la difficulté à évaluer l'efficacité de l'action implique forcément une mise en commun entre établissements, le développement en conséquence des **réseaux d'établissement** et l'appui de "**superviseurs**" auprès des acteurs.

Parce qu'il nécessite le travail d'équipe, la prise d'initiative, la participation à la construction d'une politique d'établissement, la prise en charge plus individualisée des élèves, l'accompagnement peut aussi contribuer à faire évoluer le **métier d'enseignant**.

## POSITIONS E&D

### Les modalités de l'accompagnement

le suivi d'un petit groupe d'élèves par un professeur référent pour mener une réflexion sur les études, favoriser la socialisation, analyser la vie dans l'établissement et suggérer des actions tant au niveau de la pédagogie qu'au niveau de l'organisation de la vie quotidienne ;

- un suivi plus individualisé pour tous, pour faire le bilan des modules et, à la demande, pour des élèves désireux de bénéficier d'un conseil pour la conduite de leurs études et/ou d'une aide d'un adulte parmi les professionnels travaillant au lycée (CPE, Conseiller d'orientation psychologue, infirmière scolaire, assistante sociale ...)
- pour assurer une bonne transparence, l'accompagnement doit s'appuyer sur des outils de communication dont la forme et l'usage seront contrôlés et validés par la communauté scolaire ;
- l'accompagnement est un travail collégial avec ses règles et sa déontologie propres ;
- les équipes doivent pouvoir bénéficier de l'aide et du soutien de professionnels formés à la supervision.

Le Conseil de classe est l'un des aspects de l'accompagnement son organisation et

son fonctionnement doivent évoluer en cohérence avec les autres dispositions qui encadrent cette pratique.

#### Accompagner les parcours :

- l'accompagnement s'adresse à tous les élèves,
- il permet de gérer les parcours individualisés,
- il comporte une initiation à la vie professionnelle et sociale obligatoire quelle que soit la dominante de la formation,
- il se construit sur la base d'un échange tripartite entre les professeurs, les élèves et les familles.

Claude Rebaud



**Il faut accompagner  
l'accompagnement**

**Le pilotage de l'accompagnement :  
l'autonomie des établissements scolaires et du rôle  
respectif de l'Etat, de ses services déconcentrés et des  
établissements.**

### ***L'Etat***

- Donne le cadre
  - les finalités
  - les modalités générales
  - les dérives à éviter
- Organise la communication de la réflexion générale et de la diffusion des expériences.
- Donne mission à ses services déconcentrés pour qu'ils portent appui aux établissements.
- Contrôle a posteriori le travail de ses services.

### ***Les services déconcentrés (rectorats, IA)***

- Mettent en œuvre l'aide aux établissements : animation, formation.
- Déclinent la communication nationale au niveau local, au point de vue de la réflexion générale et de la diffusion des expériences.
- Impulsent la réflexion en réseau des établissements.
- Mobilisent leurs services, les services de formation et les corps d'inspection pour qu'ils se mettent à la disposition des établissements et des réseaux d'établissements.
- Contrôlent a posteriori le travail des établissements (bilan annuel d'activités).

### ***Les établissements***

- Mettent en place une politique de l'accompagnement qui intègre le dispositif nouveau dans une démarche d'ensemble. Cette politique est arrêtée par le conseil pédagogique. Elle définit l'organisation qui permet cette politique et le travail d'équipe. La politique de l'accompagnement est un chapitre obligé du projet de l'établissement. Elle est une partie de sa politique éducative.
- Favorise l'initiative et la créativité des acteurs
  - en impliquant nécessairement les enseignants dans la définition des modalités de l'accompagnement
  - en intégrant les fonctions d'accompagnement dans leur service
  - en suscitant de nouvelles occasions de travailler en équipe
  - en faisant bénéficier tous les acteurs des formations et des informations proposées par l'Etat et ses services déconcentrés
  - en mettant en place une « formation-action » interne, organisés par eux, soit dans l'établissement, soit au niveau du bassin de formation ; cette « formation-action » est animée par un superviseur externe à l'établissement ou au groupe d'établissements
- Diffusent à l'interne et à l'intérieur du bassin de formation réflexions et expériences.
- Rend compte a posteriori (bilan annuel) à la tutelle du travail accompli.