



UNIVERSITE PARIS XII
UFR Sciences de l'Education
et Sciences Sociales

Immeuble la Pyramide
80 av du Général de Gaulle
94009 Créteil Cedex 9

Aurélian NOGAÏ

Master 1 : Sciences de la société (promotion 2008-2009)

Mention : Education, travail et formation

Spécialité : Conduite de projet et management des organisations

NOTE DE PROBLEMATIQUE

*La relation parent-enfant au sein de
l'accompagnement à la scolarité :*

*D'une forme de solidarité conceptuelle des acteurs à
une forme socio-affective, autour de la réussite scolaire de l'enfant.*

Responsable pédagogique : D. ARGOUD

Tuteur de stage : A. SABI

Centre social et culturel CS α

Quartier Q α

** r *****

***** Ville de V α



version de soutenance, revue et complétée

-(<http://yahb.org/scolarite>)-

Sommaire.

1) Le centre social : un équipement de proximité à vocation familiale.....	4
1.1) Présentation de la structure d'accueil et de son environnement.....	4
A) Le quartier.....	4
B) La population.....	4
C) Le centre social.....	4
D) Les actions.....	5
1.2) Les « AEPS » du Centre social CSa.....	5
1.3) Description du stage et de ses missions.....	6
A) Le contexte.....	6
B) Les missions.....	6
2) Le champ de l'accompagnement à la scolarité : environ trente ans d'existence.....	8
2.1) Emergence du champ.....	8
A) L'Ecole.....	8
B) Les autres composants de la société.....	10
2.2) Formes d'accompagnement et évolution des dispositifs.....	11
A) Questions de terminologie et enjeux.....	11
B) Evolution chronologique.....	14
2.3) L'accompagnement à la scolarité aujourd'hui.....	15
A) Quelques chiffres repères.....	15
B) Quelques éléments d'orientation.....	16
3) La famille au cœur de l'accompagnement à la scolarité : exposé de la problématique.....	18
3.1) Une collaboration perçue comme une évidence.....	18
A) Le caractère attendu de la collaboration.....	18
B) Le caractère nécessaire de la collaboration.....	19
3.2) Quelle place pour la famille dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité ?.....	20
Eléments de précision sur la question de départ.....	20
3.3) La solidarité des acteurs en termes d'enjeu majeur, une nécessité au bénéfice de l'enfant.....	22
A) Une lecture approfondie de l'écart.....	23
B) Une approche de type macro/micro de la problématique.....	25
C) Des axes de travail pour la suite.....	29
D) Conclusion.....	31
4) Le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité : un dispositif de type partenariat.....	32
A) Le partenariat, cadre de travail et outil de coopération à la fois.....	32
B) Eléments de mise en perspective.....	34
Glossaire.....	36
Bibliographie.....	37
A) Textes officiels de référence.....	37
B) Ouvrages, rapports et articles.....	37
C) Documents multimédia (sites Web, émissions de radiotélévision, etc.).....	37
D) Documents professionnels (projets, rapports, bilans).....	37
Annexe.....	38
Evolution chronologique de l'accompagnement à la scolarité.....	38

#1 **Le centre social : un équipement de proximité à vocation familiale.**

« Foyer d'initiatives porté par des habitants associés appuyés par des professionnels » (Charte fédérale des centres sociaux, 2000, p. 2), le Centre social ou socioculturel est un lieu de proximité ouvert à tous, qui a pour mission l'animation globale de l'ensemble de la population d'un territoire. De par son action, le Centre social va au-delà d'un individu, d'un groupe ou d'autres formes d'association ; il permet de faire émerger les aspirations et les initiatives des habitants (tant collectives qu'individuelles) puis de les accompagner dans le cadre d'un projet de développement social, tout en les ouvrant à la vie familiale et sociale.

1.1) Présentation de la structure d'accueil et de son environnement¹.

A) Le quartier.²

Le quartier, dans lequel le stage s'est déroulé, est situé à la frontière administrative des villes de Va et de Vl. La partie du quartier appartenant à la ville de Va (désormais appelé Qa) représente environ 20% de l'ensemble du quartier. Il est coupé du reste de la ville par le passage d'une autoroute et par la présence d'un parc départemental. Le quartier a fait partie d'un vaste projet d'aménagement de l'Est parisien au début des années 1970, en vue de la création d'un pôle économique et la transformation de l'urbanisme des territoires des villes Va et Vl. Depuis 2002, le quartier est inscrit dans une opération de renouvellement urbain (ORU).

Quelques difficultés enregistrées aujourd'hui : une dégradation du bâti, une forteresse difficilement accessible, l'isolement des habitants du reste de la ville, des équipements publics insuffisants (absence de services de proximité).

B) La population.

Le quartier Qa est caractérisé par une population étrangère « mal intégrée ou en cours d'intégration ». Les situations rencontrées habituellement résultent, tout d'abord, de la précarité (statut de primo-arrivant, travail au noir, difficultés d'insertion professionnelle, mauvaise maîtrise de la langue française) ; ensuite, du silence et du repli caractéristique de la population du quartier ; enfin, de la classe des 10-15 ans qui constitue une catégorie sensible. Une succession de vagues d'immigration a engendré, dans le quartier, une rotation importante de la population, notamment parmi les locataires. Elle a donc une dimension pluriculturelle forte, qui réunit une trentaine de nationalités et communautés diverses – issues en grande majorité de l'immigration dite « ancienne » (africaine, turque, iranienne), mais également de celle plus récente (asiatique et plus particulièrement chinoise) –.

Les chiffres², témoignent de la dimension plurigénérationnelle, familiale et sociale du quartier, en plus de celle pluriculturelle : une population jeune (34 % sont âgés de 21 à 40 ans) composée de trois quarts de couples dont 60 % ont des enfants (le nombre moyen d'occupants par logement est de 3,56 par rapport à 2,4 sur Va) ; une prédominance des catégories socioprofessionnelles de moyenne à basse (85 % dont deux tiers d'employés avec des revenus modestes) ; environ 46 % de nationalité française (par rapport à 73 % sur le département).

C) Le centre social.

La structure d'accueil du stage est un centre social et culturel municipal, agréé par la Caisse d'allocations familiales (CAF) et adhérent à la Fédération des centres sociaux et socio-culturels (FCS). Le centre dispose d'une surface totale d'environ 650 m², répartis en un hall d'accueil (espace d'exposition et de rencontre relié à l'animation globale), deux salles d'activités ou de cours, une salle polyvalente (équipée de matériel son, lumière et projection), un atelier d'art plastique polyvalent, une cuisine équipée (utilisée également pour les activités) et quatre bureaux (réservés à la direction, au secrétariat et à l'équipe d'animation ainsi qu'aux intervenants extérieurs). Il comprend également un espace d'environ 200 m² aménagé en une ludothèque (pour une moitié) et un espace multimédia, un coin lecture avec un fond de livres jeunesse et un espace d'activités (pour l'autre moitié). Enfin, deux terrasses bordent le centre dont une est située à l'entrée, favorisant ainsi la rencontre et l'accueil des habitants. L'autre permet le prolongement de la ludothèque si nécessaire.

¹ Toutes les informations présentées dans le sous-chapitre (sauf les références insérées explicitement) sont tirées du projet social 2005-2008 du Centre social CSa (MAIRIE DE Va & CENTRE SOCIAL CSa, 2005).

² Sur la base des enquêtes réalisées par le Pact Arim en février 2005 auprès de 71 % de résidents.

D) Les actions.

Au vu du projet social et de la plaquette des activités pour la saison 2007-2008, les actions du centre social s'articulent autour de quatre grands secteurs : le développement local, l'enfance, la jeunesse et la famille. Le secteur lié au développement local s'intègre dans une démarche qui consiste à développer la dynamique économique du quartier et à mobiliser des acteurs locaux autour d'actions telles que le soutien aux initiatives des habitants et à la création de micro-activités économiques, le soutien et l'accompagnement à la constitution d'un comité d'usagers, la redéfinition d'un nouvel équipement. A travers le secteur de l'enfance, qui demeure le socle de la structure et forme un véritable vecteur en direction de la famille, le centre social vise deux axes : les accueils de loisirs sans hébergement (ALSH) qui ont une orientation « animation de rue », et les animations éducatives et périscolaires (AEPS) dans le cadre du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS). Le secteur de la jeunesse (c'est-à-dire des 13-25 ans) vise une démarche globale qui consiste à relier le jeune à l'ensemble de ce qui se déroule tant dans le centre que dans le quartier. Il focalise ses actions sur plusieurs axes : intervention dans la rue afin de prévenir la délinquance, suivi individuel des jeunes identifiés comme ayant des difficultés (d'ordre scolaire, familial, social ou sanitaire), accompagnement à la scolarité articulé de soutien scolaire pour les lycéens, stages de révision scolaire pendant les vacances (élémentaires et collégiens) et accompagnement des jeunes dans l'élaboration et le financement de leurs propres loisirs (autogestion).

In fine, le secteur familial est le seul qui a une dimension transversale car il est lié aux projets des autres secteurs comme les AEPS, et l'ALSH. La cellule familiale réunit à la fois des adultes (les parents, les grands-parents...) et des enfants (toute personne mineure). C'est le terrain où, au quotidien, se tissent des liens entre les adultes et les enfants (notamment les relations parent-enfant), où des tensions apparaissent et disparaissent constamment, au sujet des thématiques incontournables telles que l'alimentation, la santé, les TIC¹, la sexualité, les drogues, les comportements à risque, etc. Ainsi, le centre social a pour mission de proposer des activités variées permettant l'épanouissement des familles et le renforcement de la relation parent-enfant. Voici quelques actions/activités proposées par la structure : café - point presse, accueil des familles en ludothèque, sorties culturelles, accompagnement social (assistants sociaux, écrivain public, cours de français), atelier de création artisanale, sessions de formation aux logiciels éducatifs (pour les parents dont les enfants sont inscrits aux AEPS), soirées débat thématiques (semaine de l'alimentation, Internet sans crainte), fêtes (du quartier, de Noël, des femmes, du jeu, banquet du Nouvel An). Pour finir, l'ensemble des acteurs locaux et institutionnels est associé dans une démarche partenariale afin de mettre pleinement en œuvre toutes les actions mentionnées ci-dessus.

1.2) Les « AEPS »² du Centre social CSα.

Les « AEPS » s'inscrivent dans le contrat local d'accompagnement à la scolarité tel qu'il a été défini par la circulaire du 22 juin 2000 relative à la mise en place d'un dispositif unique de l'accompagnement scolaire. Il est également incorporé, il nous semble, dans le volet éducatif du contrat urbain de cohésion sociale (CUCS) de la ville, contrat régi par la circulaire du 11 décembre 2006 relative à la définition et la mise en œuvre du volet éducatif.

Le dispositif d'accompagnement mis en place par l'équipe du centre social vise à offrir, au côté de l'école, l'appui et les ressources nécessaires à la réussite scolaire de l'enfant ou du jeune accueilli en lien étroit avec sa famille. (MAIRIE DE Vα & CENTRE SOCIAL CSα, 2008) De par ses actions, le projet cherche à apporter aux enfants et aux jeunes une aide au travail scolaire ainsi qu'une aide méthodologique ; il s'appuie sur la mise en œuvre d'activités éducatives favorisant les apprentissages scolaires et l'acquisition d'une culture générale. Les enfants et les jeunes sont accueillis dans le cadre des séances constituées d'une aide aux devoirs, d'activités d'éveils (sports, expression corporelle, musique, jeux en ludothèque, sciences, multimédia...) et d'un goûter. La structure accueille, sous l'égide du dispositif CLAS, des enfants et des jeunes du CP à la 3^e et des lycéens, habitant le quartier Qα et scolarisés dans les établissements du secteur. Un certain nombre d'enfants et de jeunes ayant déménagés dans les quartiers limitrophes sont toujours accueillis afin de poursuivre le suivi social de la famille. La fréquence des accueils : les lundis, mardis, jeudis et vendredis de 16h30 à 19h en période scolaire uniquement (pour l'élémentaire et les collégiens) ; les mercredis de 18h à 20h et les vendredis de 19h à 21h (pour les lycéens). A ceci s'ajoutent des stages de révision scolaire (dernière semaine du mois d'août, une semaine pendant les vacances de la Toussaint et/ou de Noël), un séjour de soutien scolaire (une semaine pendant les vacances d'hiver) et des créneaux de révision pour les lycéens (en fonction des besoins et du calendrier scolaire). Le public ciblé par les stages et

¹ Technologies de l'Information et de la Communication.

² Nous l'avons entouré de guillemets afin de distinguer entre le terme employé incessamment par les familles et le dispositif réel existant sur le terrain, qui relève plutôt du CLAS.

le séjour est composé essentiellement d'enfants en difficulté ou ayant besoin de réviser les notions dernièrement apprises en classe. Une centaine d'enfants et de jeunes du CP à la 3^e sont inscrits à l'accompagnement scolaire dont nous avons observé une moyenne de présence qui varie entre 60 et 75 enfants par soir et par semaine. Nous notons une présence très régulière des CP-CM1, un peu moins régulière des CM2 et diminuant un peu plus pour les collégiens (suivant les périodes).

L'équipe est composée de treize animateurs dont deux spécialisés par pôle (ludothèque pour les jeux et espace multimédia pour logiciels/jeux éducatifs, photo et vidéo). Cinq bénévoles et de nombreux intervenants extérieurs, dont certains sont des agents municipaux, encadrent des séances d'aide aux devoirs et/ou des activités éducatives (activités sportives, ateliers d'alimentation et d'hygiène buccodentaire, potager, théâtre, activités scientifiques, atelier d'écriture). Ils permettent de renforcer l'équipe d'animation en redistribuant facilement les moyens humains disponibles afin de prendre en charge les enfants en difficulté scolaire (c'est-à-dire qui n'arrivent pas à tenir la cadence du groupe) par l'intermédiaire d'un accompagnement personnalisé par petit groupe ou individualisé. Une démarche partenariale considérable (établissements scolaires, services municipaux, associations, compagnies artistiques locales, travailleurs sociaux et du secteur sanitaire) permettent de compléter le réseau de partenaires socio-éducatifs autour de la réussite scolaire des enfants et la prise en charge des familles. Et enfin, un comité de parents d'enfants inscrits à l'accompagnement scolaire du centre vient élargir le réseau de partenaires.

A l'initiative de quelques mamans, le comité de parents est né début octobre 2007. Au départ, les parents souhaitaient s'impliquer davantage dans le suivi quotidien de la scolarité de leur enfant mais, ils ne savaient pas comment s'y prendre. Au travers des questions posées lors des moments formels (l'inscription aux AEPS, la réunion de bienvenue) ou informels (rencontres en bas d'immeuble, sorties familiales), les parents ont en effet exprimé, plus ou moins consciemment, une demande d'aide ou de soutien à la parentalité. Ainsi, accompagnés par l'équipe d'animation, le groupe de parents s'est constitué en un comité ayant un double objectif : participer aux activités périscolaires du centre et avoir un regard extérieur du dispositif d'accompagnement. Sans être pourtant formalisé en association, le comité permet à l'équipe d'améliorer ses pratiques professionnelles et par ailleurs, le dispositif lui-même.

Voici quelques actions réalisées par ou avec les parents du comité courant l'année scolaire 2007-2008 :

- bilan détaillé du dispositif (la première action) ;
- participation, avec les étudiants bénévoles, aux sessions de formation mises en place par l'AFEV¹ (deux types de formations : accompagnement et soutien scolaire individualisé, échange de pratiques) ;
- implication dans l'organisation du séjour de soutien scolaire au côté de l'équipe d'animation, notamment par la participation d'un parent bénévole à l'encadrement du séjour ;
- association dans la préparation d'événements liés aux AEPS (rencontre avec les enseignants, soirées-débat thématiques, réunions de bilan avec les parents et leurs enfants, sortie au salon du livre, fête d'une des écoles élémentaires du quartier).

Généralement, les ordres du jour des réunions abordent les points discutés lors de la dernière rencontre (avancement, compte rendu et/ou bilan des projets/actions/partenariats en cours), les actions à venir (événements tels que soirées thématiques ou sorties familiales, séjours ou stages de soutien scolaire, partenariats ou projets, etc.) et les difficultés rencontrées par les parents ou les accompagnateurs. Le comité se réunit environ une fois toutes les quatre à six semaines et compte une dizaine de membres.

1.3) Description du stage et de ses missions.

A) Le contexte.

Il s'agit d'un stage sur le lieu de travail. C'est un choix délibéré car, en tant que professionnel, on se positionne au cœur de l'action ne serait-ce que parce que l'on est amené à prendre des décisions et à assumer la responsabilité des actes.

B) Les missions.

Dans la liste des missions assumées tout au long du stage (et au-delà de cette période), nous avons choisi quatre afin de les commenter, celles qui nous ont particulièrement touché en tant que stagiaire mais également en tant que professionnel. Elles sont, tel que définies dans la fiche du poste de coordinateur de l'accompagnement scolaire :

- *Mettre en place de la formation à l'accompagnement scolaire en direction des parents.* Il s'agissait, à travers cette mission, d'élaborer et de mettre en place des sessions de formation en direction des parents d'enfants inscrits à l'accompagnement scolaire, notamment des parents d'enfants du CP au CM2. Les

¹ Association de la Fondation Etudiante pour la Ville.

objectifs des stages étaient : ♦ d'initier les parents aux programmes (logiciels et sites éducatifs) d'accompagnement à la scolarité afin de les aider dans le suivi quotidien du travail scolaire de leur enfant ; ♦ de connaître et de comprendre les pratiques de l'Internet effectuées par les enfants et de sensibiliser les familles à un usage responsable ; ♦ d'informer à propos des risques d'un accès non-surveillé à Internet. Bien que les stages n'ont pas été mis en place en raison d'une charge de travail importante par rapport à la mission de coordination du dispositif, ce fut un temps de réflexion nous permettant de rebondir l'année d'après. Par expérience, le lien qui se crée et se développe entre l'animateur multimédia (ou l'intervenant extérieur pour les sessions à la médiathèque) d'une part et les parents et leurs enfants de l'autre, est peut être fort à tel point que l'on constate immédiatement, chez certains parents, une dynamique de prise en compte de l'impact réel qu'ont les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'environnement familial (et notamment au sujet de la relation parent-enfant).

- *Développer la relation aux écoles.* Bien qu'exigées comme gage de réussite scolaire de l'enfant, à la fois par la Charte de 2001¹ et par la circulaire du 22 juin 2000², les relations avec l'institution scolaire ont été source d'enrichissement pour la plupart des écoles qui ont accepté d'accepter le rôle de partenaire. Ce fut un plaisir de pouvoir travailler, au côté d'enseignants et de responsables d'établissements, afin d'œuvrer au dialogue et au soutien permettant une meilleure prise en charge des enfants. Les contacts fréquents avec l'école ont facilité une compréhension réciproque entre les familles et les enseignants (du moins pour la plupart des cas vécus) et ont permis l'instauration d'un climat de médiation école-famille. Non sans regret, nous avons pu constater que la démarche partenariale était loin de faire l'unanimité dans les rangs des acteurs : le corps enseignant d'un côté (certains directeurs, instituteurs, professeurs) et l'équipe d'animation (notamment certains animateurs d'AEPS) de l'autre. Cependant, cette tendance s'avère plutôt minoritaire.

- *Participer au fonctionnement de la ludothèque.* Si cette mission semblait un peu décalée au regard du profil du poste, elle n'était pas moins importante quand nous nous rendons compte que la relation d'attachement qui lie un enfant à ses parents peut être favorisée par le jeu. Source de plaisir et de curiosité, le jeu apparaît comme indispensable au développement de l'enfant lui permettant de découvrir, d'apprendre, de nouer des liens d'abord avec les parents ensuite avec les autres personnes de son entourage. Pour les parents, c'est (entre autres) un moyen de pouvoir donner un cadre à l'enfant et le faire respecter sans l'imposer, souvent par le jeu, à l'aide de règles simples comme celles des jeux. C'est aussi à travers cette mission que nous avons pu nouer des relations cordiales avec certains parents et les mobiliser lors des rencontres et manifestations liées au dispositif (réunions de parents, fêtes, soirées-débat, rencontres avec les enseignants).

- *Développer un réseau de partenaires éducatifs autour de la réussite scolaire.* Du simple bénévole à l'enseignant – en passant par les animateurs, les agents municipaux, les intervenants d'activités/ateliers, les travailleurs sociaux –, ayant chacun son expertise, nous avons dû œuvrer afin que des connexions puissent se créer et des échanges/concertations puissent se réaliser, en temps réel, d'une manière ponctuelle ou régulière, entre les acteurs et les partenaires. Au centre de ce maillage, bien évidemment, il y avait les parents que nous avons dû sans cesse mobiliser (avec moins de succès pour certains d'entre eux), le tout (acteurs, parents et partenaires) pour la cohérence de l'action éducative. Malgré nos efforts, quelques situations n'ont pas pu aboutir à un résultat satisfaisant et c'est au travers de ces expériences « non concluantes », que nous avons pu appréhender le poids de chaque élément constitutif du réseau, si insignifiant soit-il, par rapport à l'enjeu majeur de la scolarité (c'est-à-dire obtenir une intégration socioprofessionnelle épanouissante du futur adulte)■

¹ Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité de 2001, abrégé par la suite la Charte.

² Il s'agit de la circulaire relative à la mise en place d'un dispositif unique de l'accompagnement scolaire : le contrat local d'accompagnement scolaire.

#2 **Le champ de l'accompagnement à la scolarité : environ trente ans d'existence.**

Tel que la Charte l'a définie et introduite en 2001, nous utiliserons l'expression « accompagnement à la scolarité » tout au long du texte. D'une part, parce que la Charte représente la référence idéologique des acteurs du champ. De l'autre, comme nous le verrons dans la section I.1.2.A, car ce qui est visé avant tout ce sont les objectifs, le contenu des actions et les pratiques professionnelles qui caractérisent le cadre d'un dispositif au-delà des mots employés. A part les aborder sous l'angle de l'évolution chronologique du champ ou bien de la sémantique des termes, les deux objets sont distincts même si la nuance est subtile.

2.1) Emergence du champ.

Par la suite, nous allons décrypter le paysage socioculturel, économique et politique d'apparition du champ de l'accompagnement à la scolarité. Plusieurs transformations dans les années 1970 ont fait émerger un espace à la périphérie de l'Ecole permettant à des acteurs divers (autres que les enseignants) de se mobiliser contre l'échec scolaire des populations « défavorisées » issues des quartiers populaires. Les composants de la société qui seront abordés ci-après sont l'école, le marché du travail, le tissu associatif, le secteur du travail social et les politiques publiques. Tout de même, compte tenu de la corrélation qui existe entre l'institution scolaire et le champ de l'accompagnement à la scolarité, nous mettrons plutôt l'accent sur les changements survenus en son sein.

A) L'Ecole.

D'emblée, il importe de souligner le poids de l'Ecole républicaine en tant que rôle socialisateur de l'individu¹ qui n'a cessé de s'accroître depuis l'instauration d'un enseignement primaire public gratuit, obligatoire et laïc, par les lois FERRY. Si avant, les institutions de socialisation prédominantes étaient la Famille, l'Eglise ou la société civile (essentiellement par le monde du travail, de l'apprentissage et de la formation professionnelle), l'Ecole quant à elle s'est imposée beaucoup plus tard au détriment d'autres institutions comme l'Eglise (DUBET, 2002, « Le programme institutionnel »). Outre son rôle principal qui relève de l'instruction de l'individu, l'Ecole se voit de plus en plus octroyer une autre responsabilité qui est celle de l'éducation (à la citoyenneté, à la santé...), domaine qu'il faudra désormais partager avec les parents sans pour autant se substituer à eux.

§ Transformations structurelles.

Unification du système scolaire.

Depuis les années 1960 et 1970, on assiste à des changements allant vers l'unification du système scolaire (processus connu aussi sous le nom de « massification de l'école ») : école obligatoire jusqu'à 16 ans (janvier 1959), collège unique (1975), mise en place des zones d'éducation prioritaire (ZEP, décembre 1981), loi d'orientation qui place l'élève au centre du système éducatif (juillet 1989), l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau BAC et suppression des paliers d'orientation (même année). L'école primaire n'est qu'une étape du parcours scolaire qui se prolonge avec le collège puis le lycée. Dorénavant, à l'école, il ne suffit plus que l'élève soit présent il faut impérativement qu'il réussisse, rappelle GLASMAN (2001). La part de l'Ecole dans le processus d'attribution des identités sociales est croissante. Les parents mettent en place des stratégies – sans qu'ils soient toujours conscients des enjeux de compétition que ce processus engendre – afin d'assurer à leur enfant une meilleure réussite de la scolarité.

Diminution du temps passé à l'école.

Le temps scolaire n'a cessé de diminuer au fil des années pour y arriver actuellement à environ 900h par an². Mais paradoxalement, on attend beaucoup plus de l'école aujourd'hui dans un contexte où les activités culturelles (artistiques, plastiques...) et sportives prennent une place assez importante, où l'on ajoute des nouveaux apprentissages (par exemple les langues vivantes). Si le temps passé à l'école est en baisse, la part du temps périscolaire (et extrascolaire) de l'intégralité du temps libre de l'enfant est en hausse. Nous nous posons alors la question de l'encadrement du temps passé hors l'école notamment du temps périscolaire, créneau qui commence à intéresser un certain nombre de bénévoles et militants associatifs des quartiers.

¹ L'individu représente l'élève qui, à travers un processus d'instruction et d'éducation, passe progressivement de l'enfant à l'adulte.

² Entre 1961 et 1980 le temps scolaire était de 975h par an. A partir de 1981, il est passé à 936h puis à 840h depuis la rentrée 2008 (auxquelles s'ajoutent 2h par semaine de soutien pour les élèves en difficulté).

« Institutionnalisation » de l'absentéisme.

Bien qu'arrivée plus tard (plus exactement avec la circulaire du 25/10/1996¹), l'institutionnalisation du phénomène de l'absentéisme scolaire a représenté un facteur d'impulsion sans précédent pour le champ de l'accompagnement à la scolarité – à une échelle comparable, la révision de la charte en 2001 par exemple) –. La reconnaissance par l'Etat d'une relation étroite entre la répétition des absences et le décrochage scolaire a donné, en quelque sorte, plus de légitimité aux actions portées sur le terrain par les acteurs bénévoles ou professionnels du champ, actions en pleine période de développement. Car quand on s'attaque à toute cause qui pourrait avoir comme effet la rupture ou l'éloignement de l'école c'est sans doute se donner les moyens d'intervenir efficacement dans le processus complexe de déscolarisation.

Dès la fin des années 1980, un certain nombre d'investigations menées² produisent des données statistiques au sujet du phénomène de sortie « prématurée », sans diplôme, du système scolaire. Ce qui est inquiétant, entre autres, c'est que certains jeunes sortis sont encore soumis à l'obligation de scolarité. Mais on trouve des signes précurseurs indiquant l'engagement de l'Etat dans la lutte contre l'échec scolaire dès 1981 avec la mise en place des ZEP. Au cœur des projets ZEP ce sont les élèves en échec (qu'on finira par appeler « élèves en difficulté »). La corrélation forte entre leur milieu socioculturel d'appartenance et leurs résultats scolaires fait émerger peu à peu l'idée selon laquelle, pour lutter contre l'échec scolaire, on pourrait contourner l'Ecole (c'est-à-dire faire autre chose que du scolaire). (GLASMAN, 2001)

§ Contenus des apprentissages et méthodes.

Travail scolaire hors l'école.

Le contenu des devoirs s'est modifié du fait que l'on demande moins de savoir par cœur ; l'élève est encouragé (pour finalement lui demander par la force des choses) à prendre plus de liberté et donner du sens dans les processus d'apprentissage. Les devoirs sont moins applicatifs et vont plus vers une réflexion personnelle (la découverte d'un sujet, la recherche sur une thématique) davantage poussée au fur et à mesure que l'élève progresse dans son parcours scolaire. Par ailleurs, on constate une intensification du travail scolaire demandé en dehors de l'école qui fait appel à la capacité de l'élève d'être autonome³ : une augmentation du volume, certes, mais surtout plus de temps (que l'enfant doit passer) pour l'accomplir. Ceci est une évolution assez logique compte tenu des changements mentionnés ci-dessus et de la division du travail entre l'Ecole et sa périphérie : « à l'Ecole on apprend, dehors on s'approprie ce qui a été appris » (GLASMAN, 2001, p. 27).

Compréhension des consignes.

Au travers des témoignages divers (professionnels de l'éducation et de l'animation, bénévoles ou simplement des parents) on constate la difficulté des élèves de comprendre les consignes données et donc la nécessité de la présence d'un adulte lors du travail scolaire réalisé hors l'école. Quelle que soit la nature de l'incompréhension des consignes – difficultés à lire certains mots, maîtrise du vocabulaire, manque de culture générale, négligence de la ponctuation, capacité à suivre étapes par étapes, etc. – il semblerait que les difficultés de compréhension sont présentes à tous les niveaux même si leur nombre diffère.

Etre autonome malgré soi.

Depuis une cinquantaine d'années, une importante mutation de l'école primaire s'est réalisée par la reconnaissance du côté enfant de l'élève ou, comme le dit si bien DUBET, « l'entrée de l'enfance à l'école » (2002, « Une mutation maîtrisée : les instituteurs »). En acceptant mieux les enfants et leurs différences, l'Ecole demande progressivement l'instituteur d'avoir des compétences dans la psychologie de l'enfant, en plus de celles traditionnelles dans la pédagogie et la didactique. Cependant, l'idée que tous les élèves doivent réussir (idée relativement nouvelle au sein de l'Ecole) a sans doute amplifié les pressions qui pèsent sur les épaules des instituteurs, poussant encore plus loin le modèle d'autonomie chez les écoliers (par exemple la pédagogie de l'apprentissage de la lecture).

Exercice du « métier d'élève ».

Apprendre à exercer le « métier d'élève » – c'est-à-dire la capacité de ce dernier d'écouter en classe, de réaliser un travail individuel ou encore d'avoir une relation de travail avec les enseignants et ses camarades – se fait de moins en moins dans l'enceinte de l'Ecole. « Apprendre l'école pour apprendre à l'école » (pour employer les termes de CHARTIER) est désormais supposé se faire en milieu familial. (GLASMAN, 2001)

¹ En grandes lignes, la circulaire définit la notion d'absentéisme, met à l'ordre du jour des établissements scolaires l'obligation de l'assiduité des élèves accueillis et propose des mesures de prévention et des outils de comptage des absences.

² Nous rappelons ici, le rapport de l'Inspection générale sur l'absentéisme des lycéens qui a précédé la circulaire du 25/10/1996.

³ Phénomène déjà constaté en classe, du moins chez les instituteurs symbolisant la nouvelle pédagogie personnalisée.

B) Les autres composants de la société.

Le marché du travail.

Au cours des années 1970, on assiste à un bouleversement du marché du travail : crise des matières premières, fermeture en masse des industries, développement des métiers du tertiaire, nombre d'emplois sans qualification (ou très peu qualifiés) en baisse, besoin de cadres et d'ingénieurs. A partir des années 1980, un essor sans précédent du chômage frappe les pays développés dont la France. Les effets de la crise économique sur l'insertion professionnelle, notamment des jeunes sans diplôme qui ont du mal à accéder au marché du travail, mettent de plus en plus en évidence l'échec scolaire. Les transformations structurelles qui s'opèrent au sein de l'Ecole, l'affaiblissement du mouvement de l'éducation populaire (tant sur le plan structurel qu'idéologique) en tant qu'institution socialisatrice et éducatrice – notamment par la perte du « monopole » de la formation permanente et continue qui représentait jusque-là un système d'insertion sociale parallèle au système scolaire – font que l'ascension sociale passe de plus en plus par l'Ecole car elle délivre les diplômes. Parce qu'il y a moins d'emploi pour les exclus de l'Ecole, la scolarité apparaît clairement comme le passage obligé vers l'insertion professionnelle et sociale de l'individu. (GLASMAN, 2001)

Le tissu associatif.

Pour des raisons qui tiennent des diverses politiques d'immigration qui se sont succédées, les associations caritatives ou de quartier qui œuvraient principalement à l'intégration des populations immigrées dans la société française – mettant en place des ateliers d'alphabétisation pour les adultes qui étaient des parents pour la plupart –, ont commencé à proposer des activités d'aide aux devoirs en direction des enfants. Au départ, ces actions étaient très concentrées localement sans une coordination au niveau régional voire national (par exemple des associations comme Secours catholiques ou AFEV). (GLASMAN, 2001) Au passage, nous remarquerons l'absence totale des acteurs issus de l'éducation populaire (qui d'ailleurs se sont mobilisés qu'à partir des années 1990) particulièrement parce que les classes moyennes n'étaient pas touchées par le phénomène de l'échec scolaire.

Le secteur du travail social.

A l'instar des circulaires concernant la mise en place des animations éducatives périscolaires, qui le précisent si clairement, les (autres) dispositifs d'accompagnement à la scolarité accueillent essentiellement des enfants en difficulté scolaire et sociale issus des milieux « défavorisés ». Dès la fin des années 1970, les travailleurs sociaux commencent à se préoccuper de plus en plus des questions liées à la scolarité. Ils participent également, dès 1981, aux dispositifs spécifiques de lutte contre l'échec scolaire mis en place dans les ZEP. L'investissement des travailleurs sociaux est naturel et se justifie par : - leur connaissance des publics en difficulté issus majoritairement des quartiers populaires pour la plupart ; - leur compréhension de l'environnement familial, socioculturel dans lesquels ces publics vivent au quotidien. Puisque l'Ecole ignore souvent ou ne prend pas suffisamment en compte toutes ces données exposées précédemment, et grâce à l'évolution des professions à l'intérieur du secteur, les travailleurs sociaux trouvent leur légitimité pour s'attaquer au domaine scolaire.

Les politiques publiques.

« Les lois de décentralisation¹ et les nouvelles politiques publiques ont ouvert aux collectivités locales un espace d'action » (GLASMAN, 2001, p. 32). La caractéristique principale des politiques et initiatives territorialisées c'est le fait de tenter de s'attaquer tant aux conséquences de la déscolarisation (chômage juvénile, délinquance, phénomènes de violence et d'errance, etc.) qu'aux mécanismes qui déclenchent ce processus (absentéisme scolaire, environnement socioculturel défavorable, suivi de la scolarité, rythmes scolaires et biologiques, etc.). Mais ce qui interpelle les élus en cette période de début des années 1980 ce sont : - le chômage qui risque de frapper les élèves sortis du système scolaire sans diplôme ou qualification (pour certains avant même d'atteindre l'âge de 16 ans) ; - les problèmes de délinquance qui peuvent être engendrés par l'échec scolaire. Ainsi, les pouvoirs locaux ne se contentent plus d'intervenir seulement sur le domaine scolaire (ce qui leur revient de droit) mais ils investissent aussi la périphérie de l'Ecole par tout un panel d'initiatives visant à lutter contre l'échec scolaire. Ces actions ciblent à la fois des questions d'éducation et de socialisation pour les enfants et les adolescents en difficultés mais aussi, au fil du temps, de l'aide à la parentalité destinée à leurs familles.

* * *

¹ La loi du 22 juillet 1983, modifiée par la loi du 25 janvier 1985, et la loi du 13 août 2004 ont transféré aux communes, aux départements et aux régions les charges de fonctionnement et d'équipement des locaux scolaires, faisant des collèges et lycées des établissements publics locaux d'enseignement.

Ces transformations créent donc un espace à la périphérie de l'Ecole où des acteurs divers vont se donner comme mission d'élaborer des actions qui seront « centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire » (Charte, 2001, p. 3) de l'enfant. L'espace vide ainsi créé est investi d'abord par les associations caritatives et les bénévoles du voisinage. L'Etat, impulsera ensuite le développement du champ par la prise en compte du phénomène de déscolarisation d'un grand nombre d'élèves et de la montée du chômage chez les jeunes (avec en plus le phénomène de délinquance). Il récupérera, peu à peu, l'ensemble d'actions hétérogènes existant sur le terrain de façon non structuré et caractérisé par une démarche partenariale quasi absente (principalement avec l'Ecole), afin de les cadrer (à travers les chartes et les circulaires mis en œuvre) et les (co-)financer (que se soit directement par le FAS/FASILD, la DIV et la DDJS ou à l'aide de la CNAF et des collectivités locales venant en renfort). L'éducation populaire, quant à elle, se joindra aux autres acteurs bien plus tard suite à la prise de conscience de son absence de la scène de l'accompagnement à la scolarité (qui, *a priori*, lui était destinée *de facto*).

Situé entre l'Ecole et la Famille, le champ sera en permanence soumis à des pressions multiples – l'école qui se voit dépossédée du monopole de socialisation par l'éducation ; la famille qui réclame de plus en plus d'aide aux devoirs à la place des activités éducatives ; – qui seront non sans conséquences au cours de son évolution tumultueuse. Ceci constituera aussi un atout car l'accompagnement à la scolarité aura pour vocation, au fil du temps, la médiation des relations entre l'Ecole et la Famille, au côté d'un autre enjeu qu'est la scolarité.

2.2) Formes d'accompagnement et évolution des dispositifs.

A) Questions de terminologie et enjeux.

Dans les années 1990, nous assistons à l'émergence de la notion d'accompagnement scolaire qui remplace l'aide aux devoirs. Historiquement, l'expression « accompagnement scolaire » a été employée pour se différencier du soutien scolaire, donc se distinguer de l'Ecole (GLASMAN, 2001). Nous avons pu remarquer leur prise en compte progressive – acteurs de terrain d'un côté, institutions et organismes de financement de l'autre – de la dimension éducative se traduisant par le passage de l'action du scolaire vers l'éducatif. La circulaire du 22/06/2000 va (r)établir le cadre législatif de l'action qui, au vu des pratiques recensées chez la plupart des acteurs, ne collait plus au terme qui la définissait. La circulaire s'appuiera sur la Charte nationale d'accompagnement scolaire de 1992 pour définir ce que l'accompagnement scolaire, puis affirmera aussitôt qu'il « ne se pose pas en alternative à l'école » (Circulaire n° 2000-341, 2000, p. 2). D'ailleurs, cette définition a été reprise pratiquement mot pour mot dans la version révisée de la charte (parue en 2001) mais sous le nom de l'accompagnement à la scolarité.

Certains acteurs, voire même auteurs, font la distinction entre l'expression d'« accompagnement scolaire » et celle d'« accompagnement à la scolarité » (ACADEMIE DE CRETEIL, juin 2008, « Questions de terminologie »). Du point de vue sémantique, il est clair que l'accompagnement scolaire et l'accompagnement à la scolarité sont deux notions bien distinctes. L'une renvoie vers le domaine scolaire au sens subjectif du terme (c'est-à-dire relatif à l'école, à l'enseignement qu'on y dispense), tandis que l'autre fait référence à son sens objectif (c'est-à-dire un passage, une étape préparant l'entrée de l'élève dans la vie active). Par l'introduction de l'expression « accompagnement à la scolarité », la Charte de 2001 recadre l'action à la fois sur le contenu et sur la forme. Le terme de l'accompagnement scolaire ne correspondait plus à la majorité des activités et des pratiques existantes. De cette façon, la Charte rappelait à tous les acteurs impliqués (professionnels, financeurs, politiques et associatifs) la démarche à suivre, c'est-à-dire celle d'accompagnement fondé sur des activités éducatives plus que scolaires. Pour évoquer GLASMAN (*op. cit.*), l'accompagnement scolaire est pacificateur mais nous ajouterions que l'accompagnement à la scolarité l'est encore plus aujourd'hui. Donc, au vu des actions mises en œuvre sur le terrain, qui sont plus ou moins orientées sur l'éducatif ou le scolaire, les deux notions sont quasi équivalentes.

Dans cette section, nous apporterons des éclaircissements au sujet des différentes formes de soutien et d'accompagnement scolaires/à la scolarité. Pour y voir plus clair, nous allons indiquer et expliquer, point par point : les bénéficiaires, le type d'accompagnement (public, associatif ou privé), les textes législatifs de référence, les types d'accueil ou d'activités et en dernier, mais pas des moindres, l'action d'aide à la parentalité. La question du financement y est également traitée.

Soutien scolaire.

Le soutien scolaire fait son apparition en 1975 avec la réforme Haby du collège unique. Au départ, sous le nom d'« actions de soutien », il a été réactivé dans la deuxième moitié des années 1980 à travers une série de textes officiels, spécifiques à chaque étape de la scolarisation, dont nous citons quelques-uns (GLASMAN, 2001 ; CNDP, septembre 2006) :

- relatifs à l'école primaire, organisation des études dirigées (1994), mise en place du projet personnalisé d'aide et de progrès (1998) ;
- relatifs au collège, dispositifs d'aide et de soutien (1991-1992), aide et soutien pour les 4^e-3^e (1997) ;
- relatifs au lycée, aide individualisée (1999).

Plus récemment, une série de dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école et au collège ont été mis en place en 2005-2006. C'est ainsi que, progressivement, le soutien scolaire est devenu partie intégrante de l'institution scolaire, mission tenant de la responsabilité de l'Ecole.

Comme l'affirme GLASMAN, « l'expression de "soutien scolaire" fait encore plus désaccord » (*ibid.*, p. 48). Actuellement, il existe deux acceptions pour l'expression de « soutien scolaire », essentiellement du point de vue normatif (c'est-à-dire ce que doit être ou ne pas être). D'une part, il s'agit d'une aide dispensée à l'école sur le temps scolaire par les équipes éducatives qui vise à résoudre les problèmes de l'élève, notamment dans la compréhension et l'appropriation des contenus et méthodes découvertes en classe. Ce type de soutien peut prendre plusieurs formes : étude, aide individualisée, tutorat ou action de « remédiation » (Guide, 2001¹ ; ACADEMIE DE CRETEIL, novembre 2007). Cependant, il ne faut pas le confondre avec l'accompagnement de type PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), qui est destiné aux « élèves qui risquent de ne pas maîtriser les connaissances et compétences identifiées comme indispensables [... au] socle commun » (Circulaire n° 2006-138 du 25 août 2006²). De l'autre, il est question d'une aide vendue par des organismes commerciaux ou des personnes privées, que nous allons développer un peu plus bas. Mais si nous nous positionnons à l'opposé, du point de vue constatif (à savoir ce qu'est ou ce que l'on constate sur le terrain), il existe une autre forme appelée « soutien scolaire hors école » dans les travaux du Centre de recherche en éducation, moins acceptée par les représentants de l'institution scolaire notamment. Cette expression est particulièrement employée par les acteurs associatifs et publics de terrain soit pour caractériser l'objet de leur travail, soit pour s'adresser aux familles en vue de se faire connaître. (GLASMAN, 2001)

Des actions d'aide à la parentalité sont prévues dans le cadre du soutien scolaire à travers les fédérations de parents d'élèves, les associations et notamment les REAAP (les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents). Créés en 1998, les REAAP ont pour but de faciliter l'accès des parents à l'information et de favoriser les échanges en vue de mutualiser leurs expériences. Pas plus tard que l'année dernière, la circulaire n° 2009-068 du 20 mai 2009 relative à la préparation de la rentrée 2009, réaffirmait que « l'implication des parents dans le suivi de la scolarité de leur enfant est déterminante, en particulier quand il s'agit des élèves les plus fragiles » et propose des mesures de soutien à la parentalité et un accueil personnalisé des parents.

Le financement du soutien scolaire est partagé entre l'Etat (par l'intermédiaire du ministère de l'Education nationale) et les collectivités territoriales compétentes pour chaque établissement scolaire (le département pour les collèges, la région pour les lycées).

Accompagnement à la scolarité.

Le terme d'accompagnement à la scolarité a été introduit, pour la première fois, par la Charte et désigne « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'Ecole, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social » (2001, p. 3). Dans ce cadre, les actions – qui consistent en « aide aux devoirs » et en « apports culturels » nécessaires à la réussite scolaire de l'enfant – sont proposées sur le temps périscolaire en dehors de l'école, selon une démarche partenariale, par des intervenants extérieurs à l'école. Cependant, bien avant celui-ci, l'accompagnement scolaire³ regroupait tout un panel d'activités à la fois rapprochées du scolaire pour certaines (aide aux devoirs, entraide scolaire) et éloignées pour d'autres (activités socioculturelles et sportives). Il s'agissait du même type d'actions mentionnées dans la Charte, désormais rassemblées en un dispositif unique de l'accompagnement scolaire par la circulaire du 22 juin 2000. Il est important de souligner que, autant l'accompagnement scolaire que l'accompagnement à la scolarité, reconnaissent le rôle central de l'Ecole.

Les bénéficiaires sont principalement, comme la Charte l'indique une fois de plus, « ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire », c'est-à-dire les enfants qui « ne sont pris en charge ni par l'Ecole ni par les familles » (2001, p. 4). Il s'agit, plus précisément, d'enfants issus des familles défavorisées socialement ou en situation de précarité, provenant des milieux populaires, des territoires situés en zones urbaines sensibles (ZUS) ou de l'immigration (nouvellement arrivés en France pour la plupart). Les

¹ Guide de l'accompagnement à la scolarité : Fiches pratiques, 82 pages, appelé par la suite le Guide.

² Bulletin officiel du ministère de l'Education nationale, « 2 – Les élèves concernés », *Circulaire interministérielle n° 2006-138* du 25 août relative aux programmes personnalisés de réussite éducative, 2006. En ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm>.

³ Comme nous l'avons déjà précisé dans l'introduction du chapitre, nous ne distinguons pas l'un de l'autre.

acteurs de terrain responsables de la mise en œuvre des dispositifs, quant à eux, peuvent être issus à la fois du tissu associatif (professionnels, bénévoles ou militants) et des collectivités locales (agents municipaux, personnels parapublics) car les actions d'accompagnement doivent s'intégrer dans le cadre du CLAS, du contrat de ville (CV) ou du projet éducatif local attaché au contrat éducatif local (CEL).

En ce qui concerne l'aide à la parentalité, de nombreuses initiatives coexistent dans le cadre du CLAS. Avec l'objectif d'aider les élèves à mieux s'intégrer à l'école, elles visent aussi à restaurer le dialogue entre les parents et l'institution scolaire. Bien qu'hétérogènes, la plupart de ces initiatives sont développées au cœur des réseaux de partenaires éducatifs et socio-éducatifs autour de la réussite scolaire des enfants, dont le plus important est l'École.

Grâce au « caractère gratuit des prestations ou de la nature symbolique de la participation financière demandée aux familles » (Charte, 2001, p. 3) les dispositifs d'accompagnement à la scolarité sont financés majoritairement soit directement par l'intermédiaire du FASILD, de la DIV et de la DDJS, soit à l'aide de la CAF locale ou des collectivités territoriales. Néanmoins, les financements hybrides sont les plus fréquents.

Accompagnement éducatif.

Au milieu des années 1990, le terme « éducatif » remplace de plus en plus l'adjectif « scolaire » et donne naissance à une autre forme d'accompagnement appelée « accompagnement éducatif ». Une des raisons qui ont amené les acteurs (tant issus du monde associatif ou du mouvement de l'éducation populaire que du public) à remettre en cause leurs pratiques professionnelles et à reconsidérer la mission d'accompagnement à la scolarité comme étant plus éducative que scolaire, c'est que « l'éducation semblait se réduire à faire face à la préoccupation scolaire et à le faire sous une forme scolaire » (GLASMAN, 2001, p. 54). L'accompagnement éducatif est, en quelque sorte, une façon pour les professionnels de définir la quintessence de ses actions et ses pratiques et ainsi, de se positionner face aux enfants et leur parents mais également face à l'institution scolaire. Mais l'apparition de ce type d'accompagnement ne semble pas avoir eu des effets sur les pratiques professionnelles et le contenu des actions. Par contre, tel que GLASMAN (*op. cit.*) le mentionne dans le même ouvrage, reste à le vérifier d'une manière systématique. Généralement, cette forme d'accompagnement est associée à des dispositifs ou des interventions qui concernent une aide individuelle ou un soutien personnalisé dispensé (par petit groupe) dans le cadre des partenariats élargis entre l'institution scolaire et les professionnels de l'animation ou les intervenants socioculturels de proximité. Quelquefois, les travailleurs sociaux, les professionnels de la santé ou les pédopsychologues font partie du réseau partenarial, chacun avec ses compétences spécifiques.

Plus récemment, puisant ses racines dans la circulaire de juillet 2007 relative à la mise en place de l'accompagnement éducatif¹, une autre forme d'accompagnement apparaît, sous le même intitulé, le commanditaire étant l'Education nationale. Cette fois-ci, il est question d'un accompagnement au bénéfice des élèves volontaires des collèges, qui a lieu hors du temps scolaire à raison de 2 h quotidiennes, quatre fois par semaine. Le dispositif se décline selon trois axes (aide aux devoirs et aux leçons, pratique artistique et culturelle, pratique sportive) et a pour vocation de se généraliser à tous les collèges et les écoles en éducation prioritaire pour la rentrée 2008. A noter que l'accompagnement éducatif ne remplace ni n'exclut les autres dispositifs déjà en place, soit qui se pratiquent dans l'enceinte des établissements scolaires, soit à sa périphérie (notamment émanant du tissu associatif).

La circulaire mentionnée ci-dessus ne fait pas référence à un quelconque soutien ou aide à la parentalité. Néanmoins, tel que le dispositif a été conçu, il n'est pas exclu l'éventualité de mettre en place des espaces de jonction entre l'école et les familles, et des actions d'aide à la parentalité. Les sources de financement peuvent être multiples : le ministère de l'Education nationale, participation financière des collectivités territoriales (communes, départements) voire de l'Etat au titre du volet éducatif du CUCS.

Cours particuliers.

Comme les deux premières formes d'accompagnement exposées précédemment, les cours particuliers sont apparus dans les années 1960-1970 et doivent leur développement aux transformations du champ scolaire. Ils sont, selon GLASMAN & BESSON « des cours donnés à titre payant, en dehors des heures scolaires, dans les disciplines académiques que les élèves apprennent à l'école » (2005, p. 71). Ces cours sont dispensés sous forme individuelle ou collective (par petit groupe), au domicile familial ou du prestataire ou bien dans les locaux de l'organisme prestataire, généralement par des enseignants ou des étudiants, qui travaillent à titre individuel ou dans le cadre d'un organisme à caractère commercial. Au sujet des disciplines, les mathématiques et la physique dominent au lycée contre le français au collège.

Les cours particuliers concernent surtout les élèves de l'enseignement secondaire. Les profils sont différents si on se fie au milieu social d'appartenance des élèves : la pratique est plus répandue chez les

¹ Il s'agit de la circulaire n° 2007-115 du 13 juillet 2007 relative à la mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire, complément à la circulaire de préparation de la rentrée 2007.

familles provenant des milieux favorisés que chez celles des milieux populaires (GLASMAN, 2001). Le recours considérable des classes aisées en comparaison à celles populaires ne s'explique pas seulement par le côté financier ; ce qui les différencie c'est l'approche des unes par rapport aux autres qui « renvoie à des stratégies scolaires distinctes ». L'usage des cours permet, aux enfants des familles aisées, de compléter l'enseignement scolaire classique afin de favoriser leur réussite aux concours d'admission des filières convoitées. Concomitant, les enfants des familles populaires utilisent les mêmes cours pour remonter leur niveau scolaire en vue de suivre une scolarité satisfaisante au regard de l'orientation déjà choisie. Pour conclure, il faudrait souligner l'aspect dit de « renforcement » qui caractérise l'usage des cours chez les enfants des milieux favorisés (dont les parents sont dotés d'un niveau scolaire plus élevé) en contraste avec celui dit de « substitution » chez les enfants des milieux populaires, au regard de l'aide apporté par les parents en matière scolaire (peu disponibles généralement chez cette dernière catégorie).

Bien que quasi inexistantes, les actions d'aide à la parentalité en direction des publics qui fréquentent ce créneau n'ont pas évolué depuis pratiquement son apparition. Cela pourrait s'expliquer tant par l'absence de demande de la part des familles aisées (qui auraient les facultés et les moyens d'entretenir une relation parent-enfant solide ; est-ce vrai ?) que par une forme de désintérêt de la part des familles issues des milieux populaires (ce qui nous amène à cette pensée c'est l'aspect de substitution qui joue beaucoup pour cette catégorie de population). Aujourd'hui, on assiste à un accroissement de l'intérêt que les acteurs du créneau portent pour la parentalité. Pour illustrer, nous évoquons le cas d'une personne (issue du monde de l'entreprise) qui a mis au point une méthode propre de coaching et qui est sur le point de s'associer avec Acadomia en matière de soutien à la parentalité. Ce que nous observons dans le reportage¹, c'est qu'à travers des méthodes de gestion en entreprise (management des RH, gestion du personnel...), on essaie d'amener la performance dans la parentalité. (FRANCE 2, 2009, « Faut-il un coach pour être heureux ? »)

Il y a deux sources de financement des cours particuliers : d'un côté ce sont les bénéficiaires par l'intermédiaire des familles qui recourent aux cours payants ; de l'autre c'est l'Etat, depuis 2003, grâce à la réduction d'impôt et au chèque emploi service universel (CESU). Paradoxalement, c'est l'Etat même qui encourage ce type d'accompagnement via les déductions fiscales ouvertes aux dépenses de soutien scolaire à domicile, tendance réaffirmée avec la loi du 26 juillet 2005 relative au développement des services à la personne.

B) Evolution chronologique.

Dans l'annexe, nous avons joint un tableau récapitulatif traçant une évolution chronologique détaillée des différents dispositifs d'accompagnement à la scolarité, dès le début des années 1980 et jusqu'à aujourd'hui. Y sont également mentionnées les références législatives qui donnent la légitimité des dispositifs mis en œuvre, des acteurs qui les incarnent et des actions développées sur le terrain.

Pour aller à l'essentiel, nous exposons les dates les plus marquantes du champ de l'accompagnement à la scolarité :

- 1982-1984, naissance des premières animations éducatives périscolaires ;
- 1992, première charte d'accompagnement scolaire ;
- 1996, mise en place des contrats locaux d'accompagnement scolaire (dans les ZEP et les ZUS uniquement) ;
- 1998, création du contrat éducatif local (CEL) ;
- 2000, AEPS, RSE et CLAS sont fondus en un seul dispositif d'accompagnement scolaire (le CLAS) ;
- 2001, élaboration de la deuxième charte nationale de l'accompagnement à la scolarité ;
- 2001-2004, plusieurs évaluations des politiques éducatives locales (c'est-à-dire du volet éducatif des contrats de ville) ; publication du rapport « Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école » pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école ;
- 2005-2006, réflexion autour du thème « Accompagnement à la scolarité, égalité des chances et TIC » (initiée par le ministère de l'Education nationale) ;
- 2007, institution de l'accompagnement éducatif au sein des établissements de l'éducation nationale.

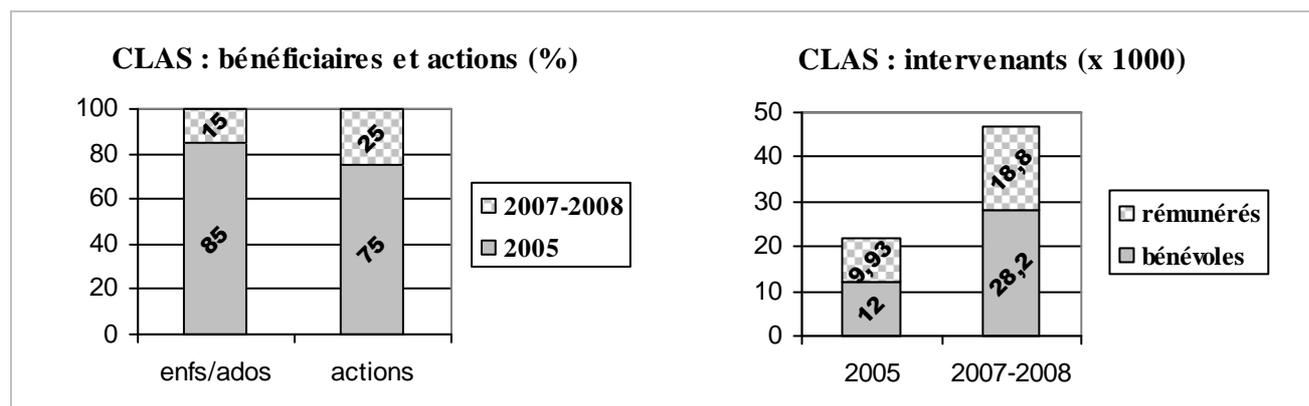
Les références bibliographiques qui ont aidé à l'élaboration du tableau sont : le guide de l'accompagnement à la scolarité de 2001 (p. 17) ; le Centre de ressources sur l'éducation prioritaire du site Web de l'Académie de Créteil (article « Favoriser la réussite pour tous : de l'accompagnement éducatif au plan espoir banlieue »).

¹ Le reportage « Faut-il un coach pour être heureux ? » d'Agnès GARDET transmis, dans le cadre de l'émission Complément d'enquête du 4 mai 2009, traite à la fois des méthodes de coaching de tout genre (gérer son corps, ses enfants ou son foyer) qui cherchent à amener la compétitivité dans la parentalité, et des sociétés qui envahissent le marché du coaching parental. Outre le cas évoqué ci-avant, nous mentionnons aussi celui de l'ancienne Super Nanny qui, à la suite de l'émission qui porte le même nom, s'est lancée dans ce domaine grâce à l'animation des séminaires de coaching personnalisé et à la création d'une école privée des parents.

2.3) L'accompagnement à la scolarité aujourd'hui.

A) Quelques chiffres repères.

A la lecture des résultats du questionnaire « remontée d'information » concernant le CLAS (DIF, 2009), nous apprenons qu'environ 200 000 enfants et adolescents ont bénéficié des actions durant l'année scolaire 2007-2008. Ce chiffre, au niveau national, représente une augmentation d'environ 15% par rapport à 2005. Dans la même année, le nombre d'actions menées étaient estimées à environ 6 000 ce qui correspond à une augmentation approchant 25 % par rapport à la période 2007-2008. On observe aussi que pratiquement la moitié des bénéficiaires du dispositif relevait, en 2008, des établissements placés en ZEP. Le même document nous dévoile que, sur le plan national, le nombre d'intervenants était d'environ 22 000 en 2005 et d'à peu près 47 000 en 2008. Si nous nous rapportons à la même période, la part des bénévoles était de 55 % en 2005 contre 60 % en 2008, c'est-à-dire pratiquement la même valeur malgré un doublement du nombre d'intervenants.



L'inscription des enfants aux activités d'accompagnement à la scolarité est due, en grande majorité, aux parents ou aux enseignants (96 % par rapport à environ 20 %¹), mais nous notons une forte augmentation du poids de l'enfant dans ce choix (15% en 2003²). Le texte révèle aussi que les travailleurs sociaux ou les professionnels de l'animation socioculturelle ont une part non négligeable dans l'orientation du public vers les dispositifs d'accompagnement (l'enquête INSEE de 2003 ne mentionne que les enseignants, les parents et les enfants). Quand aux formes d'activités recensées au sein du CLAS, nous remarquons (selon la même enquête) que l'aide méthodologique, les activités culturelles et artistiques, les jeux éducatifs et l'aide aux devoirs sont majoritaires, suivies de près par l'initiation aux outils informatiques et la recherche documentaire.

Selon un rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale (IGEN, 2006), le public touché par les dispositifs d'accompagnement était en 2003 de maximum 3 % du nombre total des effectifs (école élémentaire et collège). On estime le nombre d'élèves en difficulté ou ayant besoin d'accompagnement ou de soutien scolaires entre 10 et 15 % (enseignement élémentaire et premier cycle). Le même texte nous apprend que le coût total des actions d'accompagnement (hors cours particuliers et soutien payant) se lève à environ 5 % du marché global du soutien scolaire (qui lui-même s'élèverait à deux milliards d'euros). D'après une Note d'information de l'Education nationale (DEP-MEN, 2006), les élèves aidés par leurs parents ou des membres de leur famille (hors parents) sont, pour l'école élémentaire, de 63 % et 27 %, contre 7 % et 2,5 % correspondant au soutien gratuit et cours payants. De même, 40 % et 33 % d'aide aux devoirs apportée par les parents et les proches (hors parents), pour le collège, contre 12 % de soutien gratuit et 8 % de cours payants (enquête menée par l'INSEE au mois d'octobre 2003). Ainsi, malgré que le nombre d'opérateurs soit passé d'environ 2 000 bénéficiaires en 2003 à un peu plus de 3 000 en 2008 (DIF, 2009 ; IGEN, 2006), l'accompagnement à la scolarité risque de s'enfermer entre « une dérive marchande nécessairement inégalitaire » et « une pratique "amateur" reposant sur l'initiative individuelle et le bénévolat » (DEP-MEN, 2006, p. 15).

¹ Valeur obtenue à partir des données présentées dans une Note d'information du min. de l'Education nationale (DEP-MEN, 2006).

² Valeur tirée de la même note (DEP-MEN, 2006). Il s'agit de toute forme de soutien scolaire (à l'exception des cours payants) sans pouvoir faire de distinction entre le soutien qui se déroule dans les établissements scolaires et celui qui a lieu en dehors.

B) Quelques éléments d'orientation.

L'accompagnement à la scolarité, comme nous le rappelle GLASMAN (*op. cit.*), est une affaire de l'Etat mais aussi du monde associatif. Après plus de vingt-cinq ans d'existence (sous les formes les plus diversifiées), le champ traverse depuis quelques années une période de questionnements quand à l'avenir des dispositifs et de leurs financements. De plus en plus d'acteurs (ré)investissent le domaine de l'éducation, particulièrement le soutien et l'accompagnement scolaires, ce qui provoque un phénomène de morcellement du champ. Nous relevons une juxtaposition, voire une superposition, de nombreux dispositifs. L'Etat, à travers l'élaboration et l'application de sa politique pour la ville, essaie de cadrer l'offre si hétérogène en matière de soutien et d'accompagnement scolaires et d'encourager les acteurs à coopérer davantage entre eux – dans le cadre d'une démarche partenariale qui vise la mutualisation des ressources et la consolidation des actions –. S'appuyant sur trois lois¹, au titre de la circulaire du 11 décembre 2006 qui a pour objet la définition et la mise en œuvre du volet éducatif des CUCS, l'Etat intègre et met en cohérence l'ensemble des dispositifs déjà existants, dont nous évoquons quelques-uns : le contrat éducatif local (CEL), le contrat d'accompagnement à la scolarité (CLAS) et le volet éducatif du contrat local de sécurité (CLS).

Afin de décrypter l'actualité et de préfigurer les tendances à l'intérieur du paysage vaste de l'accompagnement à la scolarité nous allons présenter quelques éléments qui nous semblent jouer un rôle important dans l'avenir du champ et qui méritent notre attention. Libre ensuite, au lecteur, d'approfondir chaque sujet en s'appuyant dans sa réflexion sur un ensemble d'ouvrages, d'articles et de rapports consacrés au champ de l'accompagnement au cours de son existence. Nous rappelons GLASMAN (2001) et LE BAIL (2007), notamment les chapitres dédiés à l'évolution du champ vers une probable institutionnalisation.

- *Territorialisation des interventions.* La loi d'orientation et de programmation pour la ville de 2003, « resserre la géographie d'intervention de la politique de la ville limitée désormais aux zones ZUS et aux établissements de l'Éducation prioritaire (ZEP/REP) » (ACADEMIE DE CRETEIL, juin 2007). Cette mutation a été confirmée et complétée en 2004 par le plan de cohésion sociale. Par exemple, le financement des dispositifs CLAS voire même leur renouvellement est désormais conditionné par le fait que les organismes demandeurs (associations, structures (para) municipales ou collectivités locales), doivent localiser leurs interventions dans les zones classées politique de la ville.

- *Renforcement de l'Ecole sur la scène de l'accompagnement scolaire.* Nous assistons à la mise en place et la consolidation des dispositifs ou des formes d'accompagnement au sein de l'Ecole dont les commanditaires ne sont pas toujours issus de l'institution scolaire. Il s'agit, entre autres, : - du programme réussite éducative (PRE) destiné aux jeunes de 2 à 16 ans, mis en place par la loi de janvier 2005² (commanditaire : l'Etat) ; - du programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) dans l'enseignement élémentaire et secondaire, dispositif régi par la circulaire n° 2006-138 du 25 août 2006³ (commanditaire : le ministère de l'Education nationale) ; - des 2 h d'aide individualisée par semaine effectuées par un enseignant, dans l'enceinte de l'école, en direction des élèves en difficulté (primaires ou collégiens), mises en place par la réforme dite « DARCOS » relative à la rentrée scolaire 2008 (commanditaire : X. DARCOS, ministre de l'Education nationale). Que se soit parce qu'elle est à l'origine du dispositif ou qu'elle l'accueille, l'Ecole montre plus que jamais sa volonté claire et nette de gagner du terrain et de devenir un acteur clé du champ.

- *Réduction du financement d'Etat à l'égard de certains acteurs.* Certains acteurs, associatifs ou issus du mouvement de l'éducation populaire, se voient baisser leur financement concernant les projets d'action à caractère socio-éducatif, culturel et/ou sportif. Pour la plupart, cela revient à une diminution des subventions ou aides financières liées aux activités d'accompagnement à la scolarité. Pour ce qui relève de l'éducation populaire notamment, cette tendance s'explique par l'autonomisation (dans les années 1970-1980) à la fois de la culture, du sport et de l'éducation permanente, au péril d'une instrumentalisation des actions. Par contre, la baisse des financements de l'Etat ne veut pas systématiquement dire que l'enveloppe globale est plus petite. La montée en puissance des collectivités territoriales sur la scène des activités périscolaires (par exemple) a eu comme résultat le fait que les municipalités ont assumé financièrement une partie ou la totalité du financement manquant. Ceci nous semblerait logique suite au transfert de compétences réalisé successivement en 1983, 1985 et 2004 (lois de décentralisation).

- *L'implication croissante des pouvoirs publics.* Suite aux lois de décentralisation, nous constatons une hausse du poids des pouvoirs locaux dans les affaires scolaires. Les collectivités territoriales s'impliquent encore davantage dans les actions qui visent des problématiques liées à l'éducation, au soutien/à l'accompagnement scolaires, à l'aide parentale/au soutien à la parentalité. Ceci pour deux raisons : - le maire devient le « patron de la délinquance » et a pour mission d'animer la politique de prévention de la

¹ Ces trois lois sont : - la loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine (1^{er} août 2003) ; - la loi de programmation pour la cohésion sociale (18 janvier 2005) ; - la loi pour l'égalité des chances (2006).

² Loi n° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, dite « plan BORLOO ».

³ Suite à la loi n° 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005, dite « loi FILLON ».

délinquance sur le territoire de sa commune¹, d'une part ; - un pression croissante de la part des habitants (les élus locaux interpellés pendant les permanences en mairie) au sujet des questions liées à l'éducation, à l'insertion professionnelle des jeunes notamment, à la délinquance, d'autre part. Ainsi, nous assistons, du moins dans certains cas, à une forme de dépendance des dispositifs d'accompagnement locaux à l'égard de l'instance politique locale, d'autant plus quand leur part de financement devient majoritaire.

- *Développement du secteur des cours particuliers.* Au contraire, les organismes privés de l'accompagnement comme Acadomia ou Complétude connaissent un essor considérable de leurs activités. Cela se justifie par l'exonération de l'impôt pour tout foyer qui recourt au soutien scolaire à domicile (loi du 26 juillet 2005 relative aux services à la personne). De ce fait, les acteurs trouvent leur légitimité sur le terrain vaste de l'accompagnement scolaire et certains développent davantage le créneau du soutien à la parentalité en investissant le marché du coaching parental.

- *Professionnalisation des « accompagnateurs » scolaires².* La question de la professionnalisation a émergé au milieu des années 1990. Selon GLASMAN (*op. cit.*), le terme fait référence à trois caractéristiques : l'acquisition d'une compétence identifiable, la reconnaissance institutionnelle de cette compétence et l'attribution d'un statut. L'acquisition de compétences passe, entre autres, par la formation tant du personnel dit de front-office chargé de mener l'accompagnement scolaire que du personnel dit de back-office amené à piloter/organiser/évaluer des dispositifs/actions/équipes. Ces formations³, portant habituellement sur la connaissance du cadre général de travail, les publics accueillis, les techniques d'animation et les outils pédagogiques, sont davantage souhaitées par les instances de financement afin que « les accompagnateurs scolaires agissent comme des professionnels » (*ibid.*, p. 137). De même, les instances organisatrices incitent leurs salariés/bénévoles à se former⁴ ; au contraire, certaines vont plus loin les imposant par la contrainte. La reconnaissance institutionnelle peine à se matérialiser aussi bien de la part des organismes financeurs – ils évoquent « le caractère provisoire de cette activité » écrit plus loin GLASMAN – que des accompagnateurs eux-mêmes – ils ne semblent pas être en mesure de déterminer l'unité de leur corps de savoirs, car « perçus davantage comme des généralistes de l'entre-deux que comme des spécialistes de l'interface » (*ibid.*, p. 138) –. Pour conclure, à l'heure actuelle, nous n'avons pas pu constater l'existence d'un statut de l'accompagnateur à l'instar de celui des enseignants, des travailleurs sociaux ou d'autres professions.

- *Individualisation des formes d'accompagnement.* La prise en charge, sous quelque forme que ce soit, est davantage personnalisée et adaptée aux besoins de l'élève ou de l'enfant. Cette tournure, ne doit pas nous étonner si nous nous situons dans la conjoncture plus globale qu'est celle des institutions actuelles caractérisées par la montée accrue de l'individualisme et l'incitation vers une autonomie (plus ou moins subie), sans accompagnement préalable de l'individu qui serait contraint, selon DUBET (2002), à l'autonomie.

¹ Loi n° 2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance.

² GLASMAN utilise cette expression pour désigner une catégorie, en voie de constitution, dont les membres ne sont ni intervenants, ni animateurs, ni travailleurs sociaux.

³ Le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage) ou la FOL (Fédération des Œuvres Laïques) proposent de telles formations aux structures organisatrices d'accompagnement.

⁴ Bien que spécialisée dans l'accompagnement éducatif, l'AFEV propose aux étudiants bénévoles un plan de formation visant à les aider à mieux appréhender les missions confiées et les enjeux de leur engagement (voir le Guide de l'accompagnateur bénévole, parution en septembre 2009 chez ESF Editeur).

#3 **La famille au cœur de l'accompagnement à la scolarité : exposé de la problématique.**

En dépit des transformations marquantes que la société a connu au cours de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle – dont la famille a été affectée au côté d'autres institutions telles que l'Ecole, le monde du travail, l'Eglise – la cellule familiale demeure encore la première instance de la socialisation, dans la mesure où on parle de socialisation primaire. D'autre part, bien que secondée par l'Ecole (voire les cultes dans certaines circonstances), la famille constitue aussi le premier espace d'éducation de l'enfant. En assumant les deux responsabilités que la société lui attribue, l'environnement familial est, du moins du point de vue idéologique, garant du développement harmonieux des facultés physiques, mentales et intellectuelles de l'enfant tout en préservant son équilibre affectif, psychomoteur et moral (voire spirituel).

Ainsi, nous choisissons la famille comme point de départ dans la construction de notre problématique de recherche. Il est évident que, l'affirmation « la famille se situe au cœur de l'accompagnement à la scolarité » est tout à fait pleine de sens. Elle révèle, en quelque sorte, le fait que la coopération des parents au côté des autres acteurs et des partenaires du champ (au vu de la réussite des enfants) est non seulement attendue mais nécessaire. A la suite du sous-chapitre 3.1, nous allons nous interroger sur ce qui définit la place de la famille à l'intérieur des dispositifs d'accompagnement à la scolarité, à savoir en termes de modèle familial (composition et structure de la cellule familiale), de dimension (spatiale, fonctionnelle et relationnelle) et de type de dispositif (AEPS, RSE, CLAS). Pour finir, dans le sous-chapitre 3.3, nous allons présenter une interprétation de l'écart entre la généralité du cadre de référence et la réalité du terrain (c'est-à-dire entre les côtés « normatif » respectif « constatif » de l'objet), réfléchir au sujet d'une éventuelle logique de convergence permettant de minimiser cet écart (avec quels critères de pertinence ?) et choisir des axes de travail afin d'approfondir la problématique de recherche énoncée.

3.1) Une collaboration perçue comme une évidence.

Pour appuyer cette pensée d'une manière un peu plus « rigoureuse », nous allons explorer ci-après des textes de référence (la circulaire du 22/06/2000 et la Charte et le Guide de 2001) ainsi que des points de vue appartenant aux acteurs du champ tels que les professionnels (du public ou de l'associatif) et également aux chercheurs (domaines de la sociologie ou des sciences de l'éducation).

A) Le caractère attendu de la collaboration.

Un des objectifs de l'accompagnement à la scolarité est, selon la Charte, « d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants » (2001, p. 2). Mais quelle est la mesure réelle de leur implication ? Les parents, favorisent-ils suffisamment, pas assez ou pas du tout, la réussite scolaire de leurs enfants ? Comment explique-t-on que les apparences ne sont pas, pour la plupart d'entre elles, favorables aux familles, notamment concernant celles issues des milieux défavorisés des quartiers populaires ? On parle souvent et/ou on écrit habituellement au sujet de l'abstention ou du manquement des parents aux affaires de l'école, traduisant ainsi le signe d'un véritable désintérêt vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants. Certains (par exemple GLASMAN) avancent comme raison la confiance que certains parents font à l'Ecole (2001). D'autres, à l'opposé, soulignent le handicap des familles provenant des milieux populaires, en situation de précarité ou bien d'origine étrangère qui seraient moins capables, que les autres parents, d'assumer leur rôle d'accompagnateur (Guide, 2001, p.32). D'ailleurs, ce n'est pas pour les nier que nous exposons toutes ces raisons. D'autre part, en tant que professionnel, nous disons et/ou entendons fréquemment dans notre entourage, des propos qui pourraient se résumer à travers la phrase : « il faut impliquer davantage les parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants ». Or, qu'est-ce que cette affirmation veut bien dire ? Y a-t-il un réel désintérêt, une passivité évidente et volontaire, de la part des parents ?

Si elle semble exister, cette attitude ne signifie pas nécessairement de l'indifférence. Ils ont, comme tous les autres parents, une forte attente à l'égard de l'Ecole et doivent pouvoir trouver de l'aide auprès de l'accompagnement à la scolarité (Guide, 2001, p. 32). A partir d'une expérience professionnelle personnelle en qualité d'accompagnateur (sur des fonctions tant d'animation que de coordination de dispositif), renforcée par des multiples échanges avec des professionnels et partenaires occupant des postes à différents niveaux de responsabilité, nous pensons que cette attitude des parents ne traduit pas forcément :

- Le délaissement ou bien l'abandon de leur rôle éducatif. Dans le cas contraire, ça voudrait dire qu'il faudrait les sensibiliser davantage ; pourtant, comme nous le verrons ci-après, ce sont les parents à l'origine de l'inscription de leur enfant.

- L'inscription dans une démarche caractérisée par la délégation de la scolarité plutôt que la participation. Nous supposons que certains acteurs de terrain voudraient indiquer, d'une manière inconsciente peut-être,

qu'il faudrait davantage s'adapter au contexte particulier de chaque famille, afin que les parents puissent trouver leur place au sein des dispositifs d'accompagnement.

Mais pour avancer sur la question, nous pourrions déjà proposer une lecture des interrogations qui reviennent régulièrement chez la plupart des acteurs de terrain : Comment faire pour trouver des solutions adaptées et durables aux divers obstacles rencontrés sur le terrain ? Comment identifier et décrypter correctement la véritable nature de l'appel à l'aide de certains parents et y répondre d'une manière adéquate, en temps réel (c'est-à-dire être réactif aux signes du terrain) ?

Dans un autre ordre d'idées, la Charte est très claire quant au positionnement de la famille vis-à-vis des autres acteurs du champ : « Elles témoignent [les initiatives en matière d'accompagnement à la scolarité visant à aider les élèves] de l'importante mobilisation des acteurs, qui répondent aux besoins des élèves et aux demandes des familles. » (Charte, 2001, p. 2) C'est en effet, ce qui se passe au quotidien car le recours aux dispositifs d'accompagnement est un acte volontaire puisque l'inscription n'est pas obligatoire. Les parents, en leur majorité, font appel à ces dispositifs soit :

- Par souci d'assurer une meilleure réussite du parcours scolaire de leur enfant – permettant autant l'accès aux filières dites « d'avenir » (pour certains) que le maintien dans les filières communes en évitant le pire (pour d'autres) – ;

- A la demande de l'enfant ou à la suggestion/l'incitation du voisinage : les camarades/copains y sont inscrits à..., telle personne m'a dit que..., tel jeune a eu son BAC à l'aide de... ;

- Parce que les travailleurs sociaux et les intervenants socioculturels de proximité (voire certains enseignants) – qui réalisent un suivi régulier ou connaissent l'environnement social et familial de l'enfant/élève – les incitent fortement (GLASMAN & BESSON, 2005).

Néanmoins, ce que constitue la quintessence de la prise en charge de l'enfant c'est une démarche libre et personnelle de la part des parents traduisant en quelque sorte leur stratégie : une inscription soit pour des motifs relatifs à un enfant en difficulté, en décrochage ou ayant subi plusieurs « petits échecs »... ; soit pour des motifs liés à un enjeu de compétition, une fierté personnelle des parents ou un progrès social constaté d'une génération à l'autre... En d'autres termes, les raisons pour lesquelles les familles recourent à l'accompagnement scolaire sont soit d'ordre impératif soit d'ordre subjectif.

B) Le caractère nécessaire de la collaboration.

Selon plusieurs études, les parents peuvent influencer la réussite scolaire de leurs enfants de façon différente. « Outre le fait qu'ils permettent de donner une instruction directe, ils permettent de créer une relation avec leur enfant tout en leur rappelant l'impact du travail pour la réussite. » (GLASMAN & BESSON, 2005, p. 39) Les devoirs étant bien souvent plus complexes, l'aide directe consistant à accompagner l'enfant dans le travail scolaire demandé en dehors de l'école est difficilement réalisable, d'autant plus si l'enfant est collégien ou lycéen. Sans vouloir stigmatiser certaines populations, ce tableau peut devenir encore plus décourageant, source de résignation, de recul voire de fuite, pour les parents issus des milieux défavorisés ou de l'immigration, généralement résidant dans les quartiers populaires et/ou en situation de précarité. Mais ce qui est le plus intéressant, et c'est là que les études se rejoignent, ce sont la présence (quelques fois pure et simple), les encouragements, l'intérêt marqué pour le travail scolaire des parents (même si on n'y participe plus) ou bien le partage au sujet de l'enjeu de réussite qui renforcent le lien familial autour du thème de la scolarité (GLASMAN & BESSON, 2005).

Par ailleurs, les parents peuvent également avoir un impact réel, non négligeable, en ce qui relève de l'environnement familial à travers les formes de structure familiale, les rapports établis entre les parents et leurs enfants, l'héritage socioculturel des parents, les problèmes d'ordre socio-économique, professionnel ou d'autre sorte. Nombreux travaux, dont celui de COSTA-LASCOUX et HOIBIAN, montrent que la déscolarisation est un processus complexe et évolutif de « nature composite », constitué en une « logique de ruptures » cumulatives à l'échelle à la fois de la trajectoire personnelle et du parcours scolaire l'enfant/adolescent (GLASMAN & ŒUVREARD, 2004). Mais si nous nous référons au processus de déscolarisation c'est parce qu'il s'agit là, pour résumer, d'un cheminement généralement long et parsemé de phénomènes tels que :

- Difficultés ou échecs cumulatifs (que se soit de nature scolaire, familiale ou personnelle) *a priori* insignifiants, presque inaperçus par l'entourage ;

- Différentes formes d'absentéisme et des retards répétés à l'école ;

- Décrochages ou éloignements passagers de l'école.

Or, des études montrent que parmi les facteurs majeurs de risque, à l'origine des trois types de phénomènes énumérés ci-dessus, on trouve tant l'éclatement du lien familial (notamment de la relation parent-enfant) que la discontinuité ou l'absence totale d'une éventuelle prise en charge spécifique (éducative, psychologique, sanitaire...) de l'enfant, si elle s'avère nécessaire. Donc, nous pouvons affirmer que la

famille joue un rôle très important de par le fait que c'est en son sein que l'échec scolaire et le décrochage puisent avant tout leurs racines (sans vouloir minimiser d'autres facteurs périphériques : problèmes de santé, changement de résidence, cohabitation entre deux cultures, humiliation vécue en situation de handicap...). C'est sans doute une raison de plus pour donner à la famille la position centrale parmi les acteurs de l'accompagnement à la scolarité.

* * *

C'est donc logique que la famille soit l'acteur premier, qu'elle reçoive une attention particulière de la part des dispositifs d'accompagnement à la scolarité (par l'intermédiaire des acteurs et des partenaires) et que l'environnement familial soit le moteur des initiatives visant le suivi de la scolarité et la réussite de l'enfant même si les parents ne maîtrisent pas l'intégralité du processus (voire à peine). En outre, ce que nous ferons par la suite, cette réflexion nous invite à chercher une hypothétique connexion entre la relation parent-enfant (se trouvant normalement au cœur de la cellule familiale) et la place qu'occupent potentiellement les parents à l'intérieur des dispositifs d'accompagnement.

3.2) Quelle place pour la famille dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité ?

Ce sous-chapitre est consacré à décortiquer la question de départ. Comme le titre l'indique, la question de départ nous interroge sur la place de la famille au sein des dispositifs d'accompagnement. Il convient donc d'apporter les éclaircissements nécessaires et d'explicitier dans quelle lumière doit-on faire sa lecture.

Éléments de précision sur la question de départ.

La question de départ peut être décomposée en trois sous questions : « quelle place ? », « quelle famille ? » et « quels dispositifs d'accompagnement à la scolarité ? ». Nous allons apporter des éléments de précision afin de comprendre ce que l'on entend réellement par place, famille et dispositifs. Ces compléments permettront par la suite, au moment où il faudra mener les enquêtes de terrain, de fixer le cadre de travail nécessaire à la vérification des hypothèses de recherche.

§ Quelle famille ?

Afin de représenter la famille et donc les intérêts de l'enfant sur la scène de l'accompagnement à la scolarité, notre choix porte, il est évident, sur les parents ou les responsables légaux (pour un nombre de cas particuliers). Même si certaines configurations¹ de la structure familiale laissent penser que les parents délèguent une partie de leurs responsabilités à d'autres membres² de la famille, ils exercent en revanche (pour la plupart des situations) un contrôle dans le sens de « rendre compte ». Ceci nous permet d'affirmer que ce sont toujours les parents qui ont le dernier mot, en termes décisionnels, à l'égard de la scolarité de leur(s) enfant(s) (quelquefois sans qu'ils reçoivent et/ou comprennent l'information en son intégralité). Il existe d'autres situations qui montrent que ce « dernier mot » des parents est faussé ou visiblement inexistant, car ils auraient perdu ou seraient sur le point de perdre leur autorité parentale. Mais ces cas ne relèvent plus de notre étude car quand l'autorité parentale est brisée, le lien familial vole en éclats et les parents ne peuvent plus assurer leur rôle de parent (dont, entre autres, le suivi de la scolarité). Ces cas nécessitent un cheminement différent permettant, avant tout, de restaurer l'autorité des parents vis-à-vis de leur(s) enfant(s).

A l'origine, la question de départ était formulée ainsi : « Quelle place pour les parents dans... ». Le fait de remplacer le mot « parents » par le mot « famille » a bien d'autres raisons que celles d'ordre sémantique ou esthétique. Au-delà de la diversité des modèles de structure familiale qui mériteraient d'être traités – par exemple sous l'angle de l'investissement des parents dans le suivi de la scolarité de leur(s) enfant(s) –, il est important de souligner que (et ainsi appuyer notre choix), même s'il ne s'agit au premier abord que des parents, ce n'est pas les parents en tant qu'entité distincte que l'on cible via le mot « famille », mais les parents à travers le lien qui les unit à leur(s) enfant(s).

Du modèle familial de type « nucléaire »³ qui caractérisait si bien les sociétés industrielles modernes selon des sociologues comme DURKHEIM, la structure familiale a évolué à tel point qu'aujourd'hui on ne retrouve presque plus de modèle unique, normalisant la société. La cellule familiale peut être constituée d'un

¹ Notre expérience de terrain montre quelques exemples qui sembleraient majoritaires : barrière de langue (des parents qui ne maîtrisent pas trop ou pas du tout le français), manque de temps (les deux parents travaillent à longueur de journée, souvent dans des conditions précaires), héritage culturel (des parents qui reproduisent plus ou moins consciemment les mêmes mécanismes vécus/aperçus, généralement en rapport à leurs origines).

² Les grands-parents, les aînés majeurs résidant au domicile conjugal, les grands de la fratrie encore mineurs, voire les autres membres hormis la famille *stricto sensu* ou les proches.

³ Ce modèle regroupe les parents et leurs enfants non mariés vivant sous un même toit.

couple marié, PACSé ou vivant en union libre, d'enfants de filiation biologique ou adoptive ou bien, elle peut être de type monoparentale ou recomposée ; autant de combinaisons possibles qui cohabitent avec le modèle dit traditionnel, bien que ces exemples ne représentent pas la majorité des cas. Par conséquent, dans les conditions d'une telle mutation de la structure familiale en un espace de moins d'un siècle, quel est encore le point commun à toutes ses formes qui définissent la famille au sens d'environnement de socialisation et d'éducation (voire d'accompagnement) de l'enfant ? Autrement dit, quel est encore son noyau de résistance, son ADN¹ ?

La réponse pourrait venir de la psychologie du développement, science qui étudie les changements dans le fonctionnement psychologique de l'individu humain au cours de sa vie, notamment pendant l'enfance. Selon la psychologie du développement, « [...] la famille est définie comme une cellule sociale qui comporte au moins une relation parent-enfant. » (ACSM, 1996, para 6). Si nous poursuivons le raisonnement, cette relation représente le « fondement de la notion de famille » (*ibid.*) ; elle serait en quelque sorte pour la famille, avec quelques réserves en ce qui concerne la comparaison, ce qu'est l'ADN pour la cellule. Ainsi, à l'instar du couple qui n'est pas constitué que de deux êtres adultes en tant qu'entités distinctes (généralement un homme et une femme) mais plutôt représenté à travers la relation qui unit les deux êtres d'une manière libre et consentante, la cellule familiale n'est pas constituée que des adultes (les parents) et des enfants mais se construit au travers du lien qui s'établit et se développe, au fil du temps, entre l'adulte et l'enfant (la relation parent-enfant). Néanmoins, loin de là à véhiculer l'idée selon laquelle la relation entre les parents (quand les deux existent) est moins importante. D'ailleurs dans les deux exemples, c'est le lien ou la relation, qui permet de métamorphoser un ensemble d'entités en une tout autre, nouvelle.

§ Quelle place ?

La dimension spatiale.

Cet aspect, qui découle du sens principal du mot, retient également une position déterminante dans notre façon de se questionner car il s'agit là, d'évaluer l'espace physique investi par la famille à l'intérieur des dispositifs d'accompagnement. Il est donc question d'identifier deux choses particulièrement :

- Comment les parents investissent les locaux dédiés aux animations périscolaires, que se soit dans l'enceinte de la structure qui accueille le dispositif (salles de travail et d'activités éducatives, ateliers, hall d'accueil...) ou à l'extérieur (accompagnement sur le chemin de retour de l'école au côté du personnel encadrant, lors des sorties culturelles ou bien d'activités en dehors des locaux ...) ?

- Quel accueil leur est réservé (aux parents) par l'équipe d'animation, le personnel administratif et de direction ?

La dimension fonctionnelle.

L'aspect fonctionnel renvoie à la fois au rôle des parents dans les dispositifs d'accompagnement et aux missions qui leur sont attribuées d'office par les autres acteurs (notamment par les professionnels du champ) ou qu'ils s'attribuent eux-mêmes. En ce qui concerne le rôle, il est généralement reconnu que la responsabilité première des parents est celle du suivi de la scolarité de leur(s) enfant(s). Quant aux missions, nous ne pouvons que donner quelques-unes à titre d'exemple : participer, au côté de l'équipe d'animation, aux réunions de bilan trimestriel (mission assignée) ou, dans l'autre sens, s'associer en un comité de parents afin de porter un regard extérieur sur le fonctionnement du dispositif (mission octroyée).

La dimension relationnelle.

Le dernier aspect, mais pas des moindres, porte tant sur les relations qui s'établissent que sur les interactions qui naissent entre les familles et les acteurs/partenaires de l'accompagnement à la scolarité (les professionnels du champ, l'Education nationale, voire des partenaires adjacents tels que les travailleurs sociaux, les professionnels de la santé, etc.). Cependant, afin de permettre une analyse simple mais exacte, nous ne retiendrons que les acteurs de terrain (que se soit des professionnels ou des bénévoles) chargés de transposer le cadre de référence législatif et idéologique sur un territoire (constitué par les circulaires d'application du CLAS et la Charte de 2001), de l'adapter au contexte particulier local (socioculturel, économique, associatif, voire politique) et de le porter (à travers la coordination, l'animation, l'évaluation). Quant aux partenaires, nous nous arrêterons uniquement sur le principal, l'institution scolaire, par l'intermédiaire des chefs d'établissement et des enseignants.

¹ Abréviation signifiant acide désoxyribonucléique.

§ Quels dispositifs d'accompagnement à la scolarité ?

A partir de maintenant, quand on évoquera les dispositifs d'accompagnement à la scolarité (sauf si explicité dans le texte), nous entendrons par ce terme les Animations Educatives Périscolaires (AEPS), les Réseaux Solidarité Ecole (RSE) et les Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire (CLAS). Ces trois dispositifs ont été fondus, par la circulaire du 22 juin 2000, en un unique dispositif d'accompagnement scolaire sous le nom de Contrat Local d'Accompagnement Scolaire (également abrégé CLAS). Pour chaque dispositif composant le nouveau CLAS, la démarche de travail est pratiquement la même ; elle permet, à travers les hypothèses de recherche, d'étudier la problématique de recherche d'une manière empirique et de saisir ses différentes dimensions. Néanmoins, les enquêtes de terrain ne seront peut-être menées qu'au sein d'un des dispositifs mentionnés ci-avant (AEPS, RSE ou ancien CLAS). Ceci étant dit, dans quelle mesure pourrait-on affirmer que les résultats obtenus dans un contexte particulier (territoire, population, structure) pourraient-ils être généralisés ? Nous n'en savons rien. Néanmoins, il sera toujours possible de faire des rapprochements avec d'autres travaux ayant traité les mêmes dispositifs dans des contextes comparables et de confronter les résultats entre eux quand c'est réalisable.

3.3) La solidarité des acteurs en termes d'enjeu majeur, une nécessité au bénéfice de l'enfant.

Le terrain est un espace à la fois de rencontre entre les acteurs/partenaires impliqués de près ou de loin et d'interaction entre leurs points de vue, méthodes de travail, façons de décoder le milieu environnant, tou(te)s quasi hétérogènes. Le terrain permet aussi d'identifier les traits spécifiques des cadres ou modèles de référence d'appartenance qui inspirent les stratégies d'action et la conduite des acteurs/partenaires. Partant de la question de départ, nous souhaiterions étudier cet espace dans l'intention de mettre en évidence les facteurs qui déterminent la place de la famille à l'intérieur de l'accompagnement à la scolarité et interpréter les résultats obtenus à la lumière du cadre législatif et idéologique approprié (ici défini par la circulaire du 22/06/2000 et la Charte de 2001). Ensuite, nous chercherions à adapter les pratiques, les méthodes et les outils de travail aussi bien que les positionnements et les relations entre les protagonistes de manière à réduire l'écart entre le cadre de référence et son implémentation sur le terrain.

L'existence d'un écart, plus ou moins prononcé, entre la généralité du cadre de référence et la particularité du contexte dans lequel il est transposé est évidente. Des facteurs divers s'ajoutent et creusent un peu plus cet écart, facteurs qui seront d'ailleurs détaillés plus loin. Du point de vue sociologique, nous pourrions désigner la première extrémité par l'expression « ce que doit être » (c'est-à-dire le côté « normatif » ou « prescriptif ») tandis que la deuxième par l'expression « ce qu'est » (c'est-à-dire le côté « constatif »). Etudier l'écart entre « ce que doit être » et « ce qu'est » constitue la problématique que nous allons approfondir tout au long de ce sous-chapitre.

Enoncé de la problématique de recherche : Compte tenu de l'existence d'un écart entre les côtés normatif et constatif au regard de la place qu'occupe la famille au sein de l'accompagnement à la scolarité, nous souhaitons décrypter cet écart (au sens de le mesurer, de l'analyser) et le minimiser si nécessaire (à travers une convergence qui vise la scolarité de l'enfant).

L'analyse et la convergence ont lieu dans un cadre bien spécifique :

- La famille se trouve au cœur de l'accompagnement à la scolarité, à savoir qu'elle est l'acteur central du dispositif étudié ;
- L'enjeu majeur tant de la famille que des autres acteurs du champ est la scolarité (ou la réussite scolaire). Le rôle premier de chacun est donc l'accompagnement de l'enfant dans sa scolarité, à savoir comment garantir une réussite (et si possible un épanouissement) du parcours scolaire de l'enfant dans une conjoncture ambivalente : l'enfant aperçu à la fois comme membre d'un groupe social (la famille avec ses règles de fonctionnement, ses modes opératoires et son pouvoir d'influence) et comme usager d'un service public ou associatif (le dispositif avec son règlement, ses exigences, ses professionnels et ses actions) ;
- La cellule familiale est constituée d'adultes (ici les parents ou les tuteurs légaux), d'enfants et particulièrement du lien qui unit les deux pièces maîtresses (en l'occurrence le lien parent-enfant).

Afin d'y parvenir, nous devrions apporter une réponse aux questions suivantes :

- Quels sont les acteurs/partenaires du champ indispensables à cette analyse ?
- Quel est le cadre ou le modèle de référence de chaque acteur/partenaire qui définit sa conduite en termes de rôles, de missions, d'actions, de positionnement et de relations vis-à-vis des autres ?

- Quels axes de travail choisir afin d'appréhender l'objet de recherche ? (sachant qu'il nous sera impossible de l'aborder sous tous les angles, de manière exhaustive)
- Comment réaliser la meilleure convergence des deux extrémités de l'écart, l'environnement réel d'une part et le cadre de référence de l'autre ?

A) Une lecture approfondie de l'écart.

D'emblée, nous pouvons identifier plusieurs causes qui sembleraient être à l'origine de l'écart en question. Ces causes influencent de près ou de loin le travail des acteurs/partenaires du champ et révèlent des variations du processus d'implémentation des dispositifs et de leur adaptation au contexte précis d'un territoire. D'office, un écart se forme inéluctablement du fait de la transposition sur le terrain d'un cadre général, plutôt abstrait, en tenant compte du contexte local, plutôt concret. Ce processus suit, à peu près, une logique qui vise la mise en œuvre d'éléments constitutifs du cadre de référence en adéquation avec le diagnostic du terrain (quartier, ville ou territoire plus ou moins étendu), les population qui y vivent et leurs besoins divers (établis à partir des données chiffrées et statistiques, des analyses de la réalité contradictoire, des observations de terrain).

Les composants du cadre de référence se présentent généralement sous deux aspects : législatif (*e.g.* la circulaire du 22/06/2000 relative à la mise en place d'un dispositif unique de l'accompagnement scolaire) ; idéologique (*e.g.* la Charte de 2001, la Charte des centres sociaux et socioculturels dans certains cas...). A ceux-ci s'ajoute un ensemble d'éléments spécifiques aux acteurs/organismes responsables de la mise en place des dispositifs d'accompagnement. Par exemple : le Guide élaboré en 2001 ; le projet social pour un centre socioculturel ou d'une maison de quartier ; le statut et le projet fondateur pour une association ; le projet éducatif et les engagements municipaux pour un service interne à une collectivité, etc.

La suite est consacrée à explorer les deux extrémités de l'écart en vue de connaître ce que chacune traduit : En quoi la prise en compte de certains acteurs/partenaires serait indispensable à notre étude ? Quels sont les raisonnements qui, par superposition, constitueraient ce que nous appelons le côté normatif ? Qu'est-ce que nous devrions observer sur le terrain et prendre en compte afin de figurer le côté constatif ?

§ Le côté « ce que doit être ».

Si on examine la circulaire du 22 juin 2000, la Charte ainsi que le Guide, nous pouvons énumérer les acteurs de l'accompagnement à la scolarité :

- L'Etat¹ à la fois initiateur de la politique en la matière (en cette qualité, il est garant de la mise en œuvre et du suivi) et financeur des dispositifs (en partie) ;
- Les financeurs hormis l'Etat (principalement la CNAF et le FAS/FASILD) ;
- Les professionnels du champ (qu'ils relèvent du public, du privé ou du tissu associatif) ;
- Les collectivités territoriales (en l'occurrence les municipalités qui financent de plus en plus les actions éducatives et d'accompagnement scolaire) ;
- En dernier, mais pas des moindres, la Famille.

Mais tous ces acteurs n'ont pas le même poids quant à leur implication directe sur le terrain notamment au sujet de la transposition du cadre général de référence. Aussi, pour la simplicité des recherches à mener à la suite de la note de problématique, nous allons choisir seulement deux acteurs à étudier : les professionnels du champ (appelés désormais « professionnels » sauf indication particulière) et la famille. Le choix est motivé par le fait que, à l'intérieur des activités périscolaires, les professionnels et la famille sont les plus impliqués dans le suivi de la scolarité des enfants et donc concernés directement par la réussite de leurs parcours scolaire. Le premier acteur est le garant de l'application et de la mise en œuvre du cadre de référence sur un territoire ; le deuxième est le responsable légal du bénéficiaire direct des dispositifs d'accompagnement à la scolarité et, en grande majorité, l'initiateur de la demande.

Bien sûr, nous n'avons pas oublié l'Ecole qui n'est pas considérée comme un acteur du champ. Même si elle appartient à la catégorie des partenaires (l'essentiel de tous), nous comptons l'interroger notamment en ce qui concerne certains axes de travail (voir la section C, p. 29).

Les professionnels.

Les acteurs regroupés dans cette catégorie sont ceux qui interviennent sur le terrain que ce soit pour la conception et le suivi des projets liés à la scolarité, la mise à disposition des ressources (matérielles, humaines, financières) ou bien la mise en place et le suivi quotidien des actions éducatives et pédagogiques. Ils sont, listés par ordre hiérarchique, les présidents d'associations, les chefs de direction/service ou les chargés de mission (en politiques de la ville et animation des territoires), les responsables de structures d'accueil (centres socioculturels, maisons de quartier, locaux municipaux prêtés aux associations et aux

¹ Notamment par l'intermédiaire des ministères initiateurs et signataires de la Charte : le Ministère de l'éducation nationale, le Ministère de l'emploi et de la solidarité, le Ministère de la ville et le Ministère de la jeunesse et des sports.

organismes à but non lucratif...), les coordinateurs de dispositif (e.g. du CLAS) et les animateurs d'activités éducatives périscolaires. Dans certains cas particuliers, nous pourrions également ajouter les travailleurs sociaux, les intervenants d'ateliers ou les bénévoles.

Aux yeux des professionnels, le cadre de référence est bâti tant sur la circulaire du 22/06/2000 (ainsi que les autres qui lui ont succédé depuis) que sur la Charte de 2001 (complétée par le Guide structuré en fiches pratiques). Les deux références sont indissociables : l'une « définit les orientations et les modalités du dispositif [ainsi que] son suivi et son évaluation » (Circulaire n° 2000-341, 2000, p. 2) – le *pilier quantitatif* ; l'autre « constitue [...] une exigence de qualité au service des enfants et des jeunes les plus défavorisés » (Charte, 2001, p. 2) – le *pilier qualitatif*. Mais la transposition de ce cadre général ne peut pas se faire d'une manière automatique ou mécanique, car la démarche nécessite la prise en compte de l'environnement dans sa globalité (socio-économique, culturel, associatif, politique local). Ainsi, nous pouvons identifier un certain nombre de causes qui pourraient intervenir à ce étape et influencer le coté « ce que doit être » des professionnels. Ces causes seraient dépendantes de l'aspect :

- 1/ *politique local*, qui s'exprime au travers des priorités diverses telles que les engagements électoraux ou statutaires, les objectifs généraux adjacents, les intérêts politiques locaux, les responsabilités qui reviennent de droit (relatives aux collectivités territoriales), les moyens spécifiques de mise en œuvre, etc. ;

- 2/ *professionnel*, qui se manifeste à travers les parcours et les expériences acquises, les compétences et les connaissances techniques, le savoir-faire propre au « corps de métier », une conscience professionnelle et le respect de la déontologie propre à la profession ;

- 3/ *humain*, qui ressort à travers le sens du travail bien accompli, le savoir-faire de l'individu tant dans sa dimension intellectuelle que culturelle, le savoir-être, le système individuel de valeurs, le parcours personnel, la capacité de décrypter et d'être réactif.

La famille.

Comme nous l'avons déjà précisé dans le sous-chapitre 3.2.A, ce sont les parents ou les responsables légaux qui représentent les intérêts de l'enfant sur la scène de l'accompagnement à la scolarité. Nous ne pouvons pas véritablement parler d'un cadre de référence, dans le même sens que les professionnels, qui s'appliquerait aux familles et les guiderait dans leurs choix en matière de suivi du parcours scolaire. Cependant, il est possible d'identifier deux facteurs qui, par superposition, détermineraient les stratégies d'action déployées par les parents dans l'objectif de garantir une réussite de la scolarité de leur enfant. Premièrement, les comportements des parents, leurs agissements, sont tributaires au modèle familial (de type nucléaire, souche, monoparental, etc.) et interfèrent avec leurs représentations personnelles d'ordre culturel, socio-économique voire anthropologique. L'environnement social d'enfance et/ou d'adolescence des parents joue également un rôle important. Le résultat, c'est une multitude de conduites et trajectoires probables dans un contexte caractérisé par une évolution mutante et remarquable de la structure familiale. Appelons-le, *pilier subjectif*.

Deuxièmement, l'avis des professionnels du champ et de l'institution scolaire pèse aussi dans les choix retenus. Les uns proposent, « [...] par des stratégies diversifiées, [...] d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants. » (Charte, 2001, p. 3) et « de renforcer l'implication des parents dans leur rôle éducatif, facteur de meilleure intégration sociale [...] » (Circulaire n° 2000-341, 2000, p. 3). Pour cela, il est dans le devoir des professionnels d'expliquer le cadre de référence de l'accompagnement à la scolarité (objectifs, rôles, missions, relations, actions et moyens) afin de faciliter sa compréhension et son appropriation par les familles et ainsi de les associer au projet. L'autres – instituteurs, enseignants, responsables d'établissements –, conseillent les parents en fonction de la situation scolaire de l'enfant et de son environnement social et familial. Ensuite, ils orientent la famille soit vers les dispositifs appartenant à l'Education nationale (études, aide personnalisée, soutien scolaire, réussite éducative personnalisée...), soit vers les dispositifs relevant d'institutions publiques ou associatives (activités périscolaires, accompagnement scolaire ou éducatif, réussite éducative...), compte tenu de l'offre d'encadrement périscolaire existante sur le territoire du domicile familial. Désignons-le, *pilier objectif*.

Ainsi posé le soi-disant « cadre de référence » (qui relève plutôt d'un modèle bipolaire) qui anime les conduites et détermine les stratégies d'action des parents dans leur quête pour assurer une réussite scolaire, nous pouvons évoquer un certain nombre de causes qui pourraient à ce stade influencer le côté « ce que doit être » des familles. Ces causes seraient dépendantes de l'aspect :

- 1/ *humain*, qui relève de la capacité des parents d'être initiateurs d'actions visant le suivi de la scolarité (d'être les meneurs du jeu même s'ils ne maîtrisent pas l'intégralité du processus) et d'assumer pleinement leur rôle éducatif (voire d'accompagnateur) ;

- 2/ *socioculturel*, qui s'exprime à travers une emprise du milieu social d'appartenance et une influence de l'entourage ou du voisinage proche (e.g., de par les succès et les échecs vécus et/ou aperçus) ;

- 3/ dit « *utilitaire* », qui se manifeste à travers les stratégies pragmatiques mises en œuvre pour la réussite du parcours scolaire (dans la perspective d'une meilleure insertion socioprofessionnelle du futur adulte) et les enjeux de compétition qui naissent dans un terrain marqué par des rapports de force et zones d'incertitude ;

- 4/ *financier*, qui résulte non pas d'un hypothétique coût élevé des activités – la circulaire n° 2000-341 rappelle « [le] caractère gratuit des prestations et de la nature symbolique de la participation financière demandée »¹ (2000, p. 3) –, mais plutôt de l'impact sur le choix de certaines familles qui auraient souhaité inscrire leur enfant aux cours particuliers plutôt que dans un dispositif qui relève du CLAS.

§ Le côté « ce qu'est ».

Le côté « ce qu'est » représente le monde réel tel qu'il est observé à un instant T. Il est lié à un contexte spécifique en mutation perpétuelle. La dynamique d'évolution du côté constatatif est plus accentuée que celle du côté normatif car le terrain, c'est l'espace où les intérêts des acteurs et des partenaires (familles, professionnels de l'accompagnement, école...) se croisent et interfèrent. Même s'ils naissent du même enjeu commun qu'est la scolarité, ces intérêts ne s'expriment pas forcément de la même façon (sont même souvent distincts d'un acteur à un autre) et le terrain devient la scène où les rapports de force se manifestent quotidiennement, où la place de la famille se construit progressivement sans être complètement acquise. Si on examine cette dynamique de près, nous pouvons constater qu'elle est constituée de la superposition de deux phénomènes :

- L'un est le résultat additif des processus de transposition du cadre/modèle de référence propre à chaque protagoniste (textes fondateurs² voire autres textes pour les professionnels, modèle d'organisation familiale et représentations individuelles pour les parents) ;

- L'autre est le fruit d'interactions qui s'installent et de relations qui s'établissent entre les interlocuteurs de la scène de l'accompagnement à la scolarité.

Néanmoins, l'étude de terrain devrait être menée sur deux axes d'observation :

- Examiner et décoder le discours des acteurs/partenaires concernés (les professionnels de l'accompagnement, les parents, les chefs d'établissements scolaires et les enseignants ; les élus référents) ;

- Analyser et comprendre la réalité quotidienne ainsi que son environnement adjacent ou connexe.

C'est pourquoi, d'un côté, il faudrait étudier autant les projets et leurs objectifs, les actions, les moyens que les pratiques professionnelles, sociales et familiales, les modes opératoires, les méthodes et les outils de travail. De l'autre, il faudrait examiner à la fois les rôles, les missions, les postures et les rapports de force ou de pouvoir, les tensions, les zones d'incertitude, les conflits.

B) Une approche de type macro/micro de la problématique.

Pour être clair, il n'est pas question d'utiliser, encore moins de transposer, l'approche de la socialisation comme double transaction biographique et relationnelle (intitulée aussi l'approche macro/micro) développée par des sociologues qui reprennent SIMMEL, tels que VOYE et BLANC³. Il s'agit en revanche, pour résumer, de constater une certaine analogie entre l'approche macro/micro et l'approche de type macro/micro de la problématique de recherche qui sera présentée par la suite. Plus exactement, cette dernière c'est une démarche qui à la fois interroge le système afin de faire évoluer son cadre (d'une façon plus ou moins directe, à une échelle plus ou moins grande) et décrypte les comportements de l'individu afin de l'aider à s'intégrer (au sens de trouver sa place à l'intérieur du système).

Pertinence en termes d'enjeu.

Dans le processus de convergence, qui vise à minimiser l'écart entre les côtés constatatif et normatif de l'objet de recherche (en l'occurrence à l'égard de la place qu'occupe la famille au sein du CLAS), nous devons examiner le dispositif et confronter les données recueillies avec ce que les textes de référence stipulent (*i.e.* la circulaire de 2000 et la Charte). Cette analyse est complexe car il faudrait prendre en compte tant les paramètres d'ordre structurel-organisationnel – tels que le projet dans sa globalité, les partenariats, les axes de travail, les actions et les moyens de mise en œuvre, les pratiques professionnelles, les outils et les méthodes –, que ceux d'ordre fonctionnel-relationnel – tels que le rôle et les missions de chacun, les interactions entre les acteurs/partenaires, les positionnements des uns vis-à-vis des autres, les zones d'incertitude, les enjeux de pouvoir –. De plus, il faudrait prendre en considération le contexte particulier du dispositif, notamment lié à un territoire, une population et une conjoncture locale donné(e), ce qui représente une quantité non négligeable de travail à réaliser. Alors, avant même d'étudier l'écart en

¹ Cependant, certains foyers en situation de précarité ont du mal à s'acquitter périodiquement.

² Une formule sans doute un peu prétentieuse, elle fait référence à la circulaire du 22/06/2000 et la Charte de 2001.

³ « Socialisation et crises des institutions », cours de Danielle LAPORT, première année de Master, Paris XII, 2008-2009.

question et d'essayer de le réduire si nécessaire – d'autant plus qu'il va falloir déterminer quand est-ce que c'est nécessaire –, nous devons nous interroger si l'enjeu majeur des professionnels et des familles formant le côté « ce que doit être » est commun. Ceci parce que nous pensons qu'afin de pouvoir analyser et comparer les deux extrémités de l'écart normatif-constatif, il est impératif de leur trouver un dénominateur commun (à savoir le ou les enjeux). Ensuite, si le problème de la convergence se pose, la plus adaptée serait celle en termes d'enjeu (notamment d'enjeu majeur).

Est-il pertinent de mettre les professionnels et les familles sur un pied d'égalité en parlant d'enjeu ? Par la signature de la Charte, les professionnels « s'engagent à participer au développement des actions d'accompagnement qui contribuent à la réussite scolaire » (2001, p. 6), tandis que « les contrats locaux d'accompagnement scolaire ont pour objectif [...] de contribuer à la réussite scolaire et à l'insertion sociale de tous les jeunes [...] » (Circulaire 2000-341, 2000, p. 3). Quant aux familles, elles « sont très attachées à la réussite de leur enfant à l'Ecole » (Charte, 2001, p. 2) ; d'ailleurs, la mobilisation des acteurs répond non seulement « aux besoins des élèves » (*ibid.*) mais également (et surtout) « aux demandes des familles » (*ibid.*). A la lumière de ces textes, il est possible d'identifier d'ores et déjà l'enjeu majeur commun aux acteurs (appelons-le critère de convergence), à savoir la réussite scolaire ou de la scolarité. Autrement dit, nous pouvons parler bel et bien de l'enjeu majeur en tant que dénominateur commun des acteurs (ayant en même temps des intérêts plus ou moins divergents) et imaginer une convergence en termes d'enjeu (visant la scolarité de l'enfant comme fil conducteur).

La nature macro de l'approche.

Dans les années 1970, CROZIER et FRIEDBERG ont élaboré une théorie appelée l'analyse stratégique et systémique selon laquelle l'acteur est un stratège qui négocie à l'intérieur d'un système mais qu'il ne remet pas en cause. Selon ce modèle, « [...] la résolution des problèmes est toujours un enjeu de pouvoir dans les relations entre les acteurs ; » (FOUDRIAT, 2005, p. 161). La coopération, quant à elle, est perçue comme une résultante d'arrangements entre acteurs obtenue au travers des rapports de négociation. *A contrario*, nous pensons que l'(hypothétique) acteur solidaire serait capable (par opposition à l'acteur stratège), à partir des problématiques communes à d'autres acteurs, d'agir de concert avec les autres afin d'élaborer et de mettre en œuvre un système d'actions commun, négocié, permettant de solutionner ces problèmes tout en tirant chacun des bénéfices. Dans cette perspective, l'un n'empêche pas l'autre c'est-à-dire qu'un acteur peut disposer ou faire appel à des stratégies spécifiques ; d'ailleurs, leurs intérêts et/ou objectifs sont très souvent divergents. Ainsi, la coopération ne serait plus un arrangement mais une volonté des acteurs à construire des nouvelles compétences au travers des actions négociées et partagées.

Grâce à une expérience professionnelle à la fois de coordinateur et d'accompagnateur (certes modeste mais riche), grâce aussi à des échanges réguliers et à une remise en cause permanente, il nous semble que l'essentiel (pour ne pas dire la difficulté première) consiste en le talent des professionnels à impulser et préserver à tous les échelons, tout au long de l'année scolaire, une unité forte en termes d'enjeu entre les autres acteurs et les partenaires concernés. Tel qu'il a été mentionné ci-dessus à plusieurs reprises, l'enjeu majeur des dispositifs de type CLAS est la scolarité ; donc maintenir une unité forte reviendrait en fin de compte à maintenir une sorte de solidarité autour de la réussite scolaire de l'enfant. Si le cadre ou le modèle de référence renverrait plutôt à des acteurs solidaires au sens conceptuel du terme¹, le terrain aurait l'avantage de retrouver ces mêmes acteurs solidaires au sens socio-affectif² (notamment en ce qui concerne les familles). Cette deuxième forme de solidarité, nous pourrions l'expliquer vraisemblablement (si on oserait un peu) non pas par rapport à l'existence d'un intérêt/objectif commun à tous les acteurs et les partenaires dans un but unique de garantir une meilleure intégration socioprofessionnelle du futur adulte, mais par la construction graduelle d'une identité fondée à la fois sur la confiance et le besoin réciproque. Car à force de se côtoyer, des interactions accompagnées de tensions ou de rapports de force apparaissent³ entre les protagonistes et les rendent encore plus solidaires de par le fait qu'ils apprennent à se connaître, reconnaissent chacun le rôle, les compétences et le savoir-faire de l'autre (et surtout la complémentarité des actions), comprennent leurs missions respectives et au final, arrivent par s'apprécier en travaillant ensemble.

Cette solidarité, naissante d'un frémissement mutuel, n'existe pas de fait même quand nous la découvrons sur le terrain ; elle serait le produit d'interactions entre acteurs obtenu par la cristallisation d'une identité quasi nouvelle, en rupture avec l'ancienne (phénomène plutôt visible à l'échelle micro). En d'autres termes, nous parvenons à interroger le côté constatif du système de l'intérieur, à savoir par l'intermédiaire des acteurs quasi « métamorphosés » qui incarnent ce système. Nous avons donc supposé qu'impulser et

¹ Il faudra étudier en profondeur les textes de référence afin de préciser plus longuement ce que la solidarité conceptuelle.

² Le terme socio-affectif caractérise ici des relations ou des interactions de nature sociale entre les sujets, qui se manifestent sur un fond affectif plus ou moins prononcé mais clairement identifiable.

³ Plutôt au niveau idéologique afin d'imposer sa vision des choses. Par exemple, quand les parents demandent régulièrement aux animateurs périscolaires que leurs enfants fassent plus de devoirs au détriment d'activités éducatives.

cultiver une telle solidarité (dite socio-affective) permettrait de tendre vers la forme de solidarité conceptuelle prônée par les textes fondateurs, et ainsi d'enclencher le processus de convergence vers le côté normatif.

La nature micro de l'approche.

En accueillant les enfants et leurs parents, les professionnels de l'accompagnement à la scolarité héritent simultanément des fragments ou des morceaux de la relation parent-enfant. Ces fragments – qui peuvent entraîner des situations difficiles ou complexes¹ entre les professionnels, les enfants et leurs parents – doivent être identifiés et pris en charge rapidement au travers d'interventions éducatives et socioculturelles ou bien d'autre nature (grâce au réseau partenarial local). Il s'agit d'un processus de reconstruction d'une partie infime du lien parents-enfants qui se déroule au cœur du dispositif d'accompagnement, processus à caractère plutôt cyclique, ayant habituellement une portée à moyen voire long terme. Ensuite, par l'intermédiaire d'animations individuelles ou collectives (activités, sorties culturelles, rencontres, soirées-débat, expositions thématiques, suivi individuel...), les professionnels œuvrent afin d'établir l'équilibre de cette partie du lien parent-enfant ainsi hérité, ceci en corrélation avec leur travail quotidien d'accompagnement au sens général. En même temps, ils prennent les mesures nécessaires afin que le travail réalisé puisse rayonner au-delà du dispositif lui-même, plus exactement dans l'environnement familial. Le système d'actions développé s'inscrit dans le cadre d'un réseau partenarial étendu composé d'enseignants et de responsables d'établissements scolaires, de travailleurs et d'assistants sociaux, de professionnels de la santé, d'associations sportives et culturelles, d'intervenants divers, etc. (et pourquoi pas de bénévoles).

Dans un sens, permettre à la cellule familiale de mieux se porter, en agissant sur le lien qui unit les parents et les enfants, c'est aider ces premiers à assumer davantage leur rôle éducatif et socialisateur. Dans l'autre, accueillir une famille dont une partie (même infime) la relation parent-enfant a été travaillée et renforcée permet à l'équipe de professionnels d'accomplir leurs missions dans des meilleures conditions et ainsi de répondre plus aisément à l'enjeu prôné par les textes de référence. Toutefois, la démarche proposée doit se dérouler en préservant un équilibre entre les exigences objectives et qualitatives des dispositifs de type CLAS (incarnées par les animateurs/coordonateurs aussi bien que par les enseignants) et celles plutôt subjectives et quantitatives des familles (exprimés au travers des attentes, des besoins, des contraintes ou bien une volonté, un espoir, un rêve).

A l'instar de la famille, les professionnels sont eux aussi concernés par l'approche de type micro. Si nous souhaitons interroger les pratiques professionnelles afin d'agir sur le côté constatif du système, il est évident que cette approche a une importance incontestable dans le processus de convergence mentionné ci-avant. Le travail des professionnels est gouverné par des normes et prescriptions autres que ce qui caractérise le modèle de référence et régit les conduites au sein d'une famille. Il convient donc de poser un regard différent sur cette catégorie et la tâche s'annonce d'autant plus difficile que l'identité des professionnels (à savoir ceux de l'accompagnement à la scolarité et notamment du front-office) n'est pas étroitement liée au cadre de référence de la « profession » ; elle dépendrait plutôt de l'aspect humain et plus précisément humaniste de l'individu (*e.g.* l'investissement personnel, le parcours individuel, les raisons qui poussent à devenir accompagnateur, le système de valeurs...). Car la professionnalisation des accompagnateurs peine à se concrétiser de par le manque de reconnaissance institutionnelle autant de la part des organismes financeurs que des accompagnateurs. Leur « statut », bien qu'inexistant, se trouve à la jonction de celui des enseignants et des travailleurs sociaux. (GLASMAN, 2001) Cependant, nous n'allons pas nous attarder puisque le sujet sera abordé plus amplement dans le mémoire de la deuxième année du Master.

Exemplification à travers un comité de parents.

Le comité, présenté brièvement dans le sous-chapitre 2.1., offre un bon exemple pour illustrer notre approche de la problématique. Au départ, des questionnements personnels d'une partie des parents présents lors de la réunion de « Bienvenue »² – dont nous évoquons quelques-uns : Comment améliorer les inscriptions aux AEPS ? Comment amener les enfants vers la lecture ? Comment gérer l'accès à la télé en semaine ? –, ont permis à l'équipe d'animation de rassembler et d'organiser des dynamiques individuelles liées à la scolarité. La proposition de rencontre régulière faite à quelques mamans qui semblaient former un bloc (de par leur façon d'agir, d'interroger ou de se positionner) s'est rapidement concrétisée en un petit comité de parents. Dès sa première réunion, les membres ont été informés du cadre général de

¹ Ces situations – nourries par des angoisses, des inquiétudes, des tensions, des rapports de force, des comportements/regards par rapport à quelque chose ou à quelqu'un ou plus rarement des conflits – se manifestent déjà dans certaines cellules familiales.

² Il s'agit d'une rencontre organisée en début de l'année scolaire à laquelle sont conviés tous les enfants inscrits aux AEPS et leurs parents. Son but est de présenter le dispositif et l'équipe d'encadrement (le coordinateur, les accompagnateurs voire les intervenants d'ateliers éducatifs) et ainsi de rassurer les familles. C'est aussi une occasion pour les parents de se rencontrer ou se revoir.

fonctionnement et des objectifs ciblés ; un certain nombre de difficultés ou de questions soulevées couramment par les parents/accompagnateurs ont été identifiées et des solutions ont été proposées de concert avec les participants. Par exemple, les parents se sont plaints du déroulement des inscriptions : temps d'attente long, parents avec enfants en bas âge devoir gérer à la fois les démarches administratives et leurs enfants, personnel vacataire en nombre insuffisant pour aider à remplir les formulaires d'inscription ou à encadrer les enfants... Ainsi, l'équipe d'animation a décidé de réaliser un bilan approfondi permettant de mettre en évidence les difficultés rencontrées, de le présenter au comité et d'imaginer une solution pour la rentrée prochaine. Ou encore, les accompagnateurs avaient identifié des problèmes de surpoids chez certains enfants, d'une part, tandis que des membres du comité ont souhaité rencontrer la diététicienne de la ville au sujet des étiquettes des produits alimentaires, d'autre part. Ceci a permis à l'équipe d'intégrer ces données aux actions santé prévues dans le cadre du CLAS et ainsi inciter les parents à participer davantage ou à s'impliquer dans l'organisation d'événements. Autant le comité se veut un outil permettant d'adapter le dispositif d'accompagnement aux besoins des familles, autant il pose un cadre permettant à l'équipe de rester inébranlable sur les aspects qui ne relèvent pas des textes de référence. Un exemple concluant : refuser de réaliser plus de devoirs au détriment d'activités éducatives. Au lieu de céder aux sollicitations/pressions des parents, l'équipe d'animation peut, à travers le comité, approfondir les objectifs du CLAS et expliciter le choix des activités, voire même les amener à s'y intéresser et à y participer. Bien sûr, les réunions de bilan trimestriel ont aussi leur importance car la grande majorité des parents ne souhaitent pas prendre part aux travaux du comité (sujet qui mériterait d'être étudié d'ailleurs).

Le comité compte une dizaine de membres plus ou moins actifs. Ils sont tous des femmes à l'exception d'un parent. La plupart font partie de la communauté turque mais nous retrouvons aussi du Maghreb ou d'autres communautés. En leur majorité, les parents sont engagés dans la vie du quartier et/ou de la ville ; deux d'entre eux le sont aussi dans la vie associative. Tous sont attachés au centre social de quartier et participent à la plupart des activités à vocation familiale proposées (bien que quelques-uns aient déménagé dans le quartier voisin). Avant la création du comité, les relations entre la quasi majorité de ses membres et l'équipe d'animation pourraient être décrites comme étant de nature socio-affective. C'est-à-dire qu'il s'agit des parents qui ont l'habitude de côtoyer le centre social et, du moins, certains animateurs de l'équipe permanente. Ceci laisse penser qu'en général, l'affect facilite la communication entre les individus et leur permet de partager et/ou de s'engager plus aisément. En dépit d'un suivi personnalisé effectué avec certains parents ne faisant pas partie du comité, aucun d'entre eux ne l'a rejoint ; d'autres, très peu en effet, se sont impliqués temporairement dans les actions portées à travers le CLAS (*e.g.* accompagnement au salon du livre, mise en place d'événements ou de rencontres, etc.). Il est donc difficile d'établir une corrélation quelconque entre un présumé changement identitaire chez les protagonistes (parents et professionnels) et les dynamiques repérées sur le terrain. Néanmoins, un fait semblerait se vérifier conjecturalement : il est pratiquement impossible de ne pas détecter des dynamiques sociales locales, individuelles ou collectives, même si elles ne sont pas en lien direct avec la scolarité, sur lesquelles les professionnels de l'accompagnement ne puissent s'appuyer dans leur travail quotidien. En d'autres termes, le professionnel n'exerce jamais sa mission dans un terrain austère, vierge, dépourvu de toute dynamique sociale quelle qu'elle soit (par exemple, se mobiliser pour des fêtes telles que la journée de la femme ou le banquet du Nouvel An). Ceci conduit à penser que, pour la réussite de leurs missions, ça relève de leurs « attributions » professionnelles d'identifier, de s'approprier et de transposer des dynamiques sociales individuelles, plus ou moins liées à la scolarité, en dynamiques collectives dont l'enjeu est la réussite scolaire de l'enfant. Justement, la solidarité des acteurs en termes d'enjeu telle qu'elle a été décrite auparavant pourrait représenter une des formes que ces dynamiques collectives prendraient.

Par conséquent, il serait possible d'affirmer que le comité est né d'une volonté des acteurs (d'un côté quelques parents et de l'autre l'équipe d'animation), ayant repéré un enjeu commun (à savoir la réussite scolaire de l'enfant), désireux de s'organiser et de produire des actions communes afin de résoudre des problématiques communes rencontrées au quotidien. Une petite précision : la création d'un comité ou d'une autre forme d'association des parents a été souhaitée depuis plusieurs années ; les nombreuses démarches faites en ce sens sont restées sans succès. Alors, plusieurs interrogations nous viennent à l'esprit :

- Comment expliquer la naissance d'un comité le lendemain d'une rencontre ?

- Y a-t-il, à l'origine de la « mobilisation » des parents, des événements ponctuels ou récurrents qui ont entraîné un changement identitaire chez certains d'entre eux, si insignifiant soit-il, prédisposant à la cristallisation d'une dynamique (semi) collective à partir des dynamiques individuelles préméditées ou contraintes ?

- Comment traduire, chez certains parents, l'acte de s'impliquer selon d'autres formes de dynamiques¹ sans pour autant participer au comité ?

- S'agit-il, dans cette circonstance, d'une typologie de parents engagés mais plutôt solitaires ayant des caractéristiques identitaires analogues ?

Pour en savoir davantage, il faudrait mener de plus amples observations dans le cadre d'une étude approfondie de ces questions.

C) Des axes de travail pour la suite.

Etablir des exigences avant tout.

Afin d'étudier la problématique de recherche, nous allons définir des thématiques d'approfondissement puis établir des axes de travail dans l'intention de la creuser de manière empirique et de l'appréhender sous différentes perspectives. D'emblée, ces axes devront répondre à deux exigences qui nous semblent incontournables au vu du raisonnement construit à partir de la question de départ et de l'approche proposée :

- 1/ Dans le sous-chapitre 3.2, nous avons supposé que la famille est une structure sociale composée d'au moins un relation parent-enfant. A partir de cette hypothèse, puisque l'action d'accompagnement agit à la fois sur les protagonistes (parents et leurs enfants) et sur le lien qui les unit, il apparaît essentiel que les axes se focalisent, en priorité, sur la relation parent-enfant comme centre de gravité de la cellule familiale ;

- 2/ Il ne suffit pas de réaliser un accompagnement socio-éducatif si, les professionnels du CLAS, n'envisagent pas en même temps des mesures permettant que l'action soit poursuivie en dehors de la structure d'accueil (centre social, maison de quartier ou association). Ainsi, il est évident que le travail d'accompagnement réalisé sur le duo parent-enfant doit rayonner au-delà du dispositif, à savoir dans l'environnement familial. C'est ce que les axes doivent permettre d'évaluer.

Les thèmes de recherche correspondent à des voies d'approfondissement pour saisir la problématique de recherche sous différents angles. A l'intérieur même de ces thèmes, notre attention et nos questionnements, ne se concentreront pas sur l'intégralité des faits mais uniquement sur certains sujets/aspects d'intérêt. En raison d'une quantité énorme de travail nous avons choisi quatre thèmes à explorer : la scolarité, les TIC (voire les TICE, c'est-à-dire les TIC pour l'enseignement), la médiation école-famille et les formes d'association des parents.

La présentation de ces quatre thèmes de recherche ne reflète pas un quelconque ordre d'importance. Néanmoins, chacun se différencie des autres de par la démarche d'analyse consistant à l'examiner dans une perspective qui dépend du sujet à travers lequel on pose notre regard. Nous avons identifié trois sujets pouvant faire évoluer le lien parent-enfant (*e.g.* le développer, le renforcer, le rétablir, l'épanouir, etc.) : les parents au sein de la cellule familiale (changement direct) ; les acteurs au cœur de tout type de partenariat et les parents à l'intérieur de toute forme d'organisation formelle ou informelle (changement indirect). Dans ce contexte, un thème peut être analysé selon le point de vue des parents (dans l'espace familial ou associatif), des acteurs (dans l'espace partenarial) ou bien selon une combinaison de ces points de vue. Afin de mieux visualiser, il faut imaginer la projection de chaque thème dans un système tridimensionnel dont chaque « axe » (au sens mathématique du terme) correspond à une direction d'approfondissement du thème à travers le regard d'un des trois sujets évoqués. Ainsi, une telle projection (parmi toutes les combinaisons pouvant exister pour chaque thème choisi) définit un axe de travail ou de recherche du thème en question.

§ Présentation des thèmes d'approfondissement.

Thème 1 (la scolarité).

« Les parents jouent un rôle déterminant dans le parcours scolaire de leurs enfants, lorsqu'ils peuvent prendre en compte les contraintes scolaires, soutenir les efforts, mesurer les enjeux de l'orientation, transmettre une culture du travail scolaire. » (Guide, 2001, p. 32) Le lien parent-enfant évolue quotidiennement, il se construit progressivement au tour des sujets incontournables à certains moments de la vie d'enfant/adolescent tels que la scolarité. Bien se positionner face à leurs enfants, c'est aussi développer des rapports sains, permettre un meilleur impact au niveau scolaire, agir et soutenir efficacement pendant les moments clefs du parcours scolaire, prévenir le dégoût de l'école (favorisant les échecs, le décrochage, voire la déscolarisation), renforcer la confiance mutuelle.

¹ Par exemple, participer à toutes les réunions de bilan trimestriel et/ou à la plupart des rencontres thématiques organisées, telles que le « Pot de bonne année » (réunir les enseignants, les accompagnateurs, les parents autour d'un verre) ou la soirée-débat au sujet de l'équilibre alimentaire et de l'hygiène buccodentaire (sensibiliser les parents et leurs enfants au travers des animations). Ou bien, chercher à la sortie de l'école, en même temps que son enfant, celui d'une voisine ou d'une amie.

Enoncé de l'axe 1 : *L'attitude des parents à l'égard de la scolarité (dans l'espace familial).*

Interrogations : Quelle évolution de la posture des parents avec l'âge de l'enfant/adolescent (élève en primaire, au collège) ? Déléguer ou partager le suivi de la scolarité de son enfant ?

Thème 2 (les TIC).

L'accompagnement à la scolarité propose « d'aider les jeunes, en utilisant les technologies de l'information et de la communication notamment, à acquérir des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'accès au savoir. » (Charte, 2001, p. 3) Les TIC, si utilisées correctement, représentent une solution d'appui formidable en ce qui concerne l'aide à la scolarité et la consolidation de la relation parent-enfant, pouvant favoriser une meilleure implication des parents dans le suivi du parcours scolaire. Par ailleurs, nombreux parents ne maîtrisant pas les nouvelles technologies ne s'aperçoivent pas de l'addiction de leur enfant et, face à cette problématique, ils se retrouvent désarmés et isolés.

Enoncé de l'axe 2 : *Les TIC, un outil au bénéfice des rapports entre parent et leurs enfants.*

Interrogations : Comment contribuer à la diminution de la fracture numérique intergénérationnelle ? Comment sensibiliser les familles par rapport aux phénomènes addictifs¹, en vue d'une prévention efficace ?

Thème 3 (la médiation école-famille).

La fonction de médiation entre l'école et la famille (ou entre l'école et l'enfant) est très importante. Elle s'appuie sur la compréhension réciproque des acteurs et notamment la connaissance du rôle de chacun (joué couramment à l'intérieur d'un partenariat). « L'accompagnement scolaire ne se pose pas en alternative à l'école. » (Circulaire 2000-341, 2000, p. 2) Il « joue ce rôle de complément et de partenaire de l'École » (Charte, 2001, p. 2) et « offre aux parents un espace d'information, de dialogue, de soutien, de médiation, leur permettant une plus grande implication dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. » (Charte, 2001, p. 5) La complémentarité en termes de rôles/missions/compétences entre les professionnels du CLAS et le corps enseignant (enseignants, chefs d'établissement) est évidente selon les textes de référence. Ce fait devrait entraîner une situation comparable lorsqu'il s'agit, pour les parents, d'établir des rapports de travail à l'égard des autres acteurs impliqués dans la scolarité de leur enfant et *vice versa*.

Enoncé de l'axe 3 : *La fonction de médiation école-famille (voire école-enfant dans l'espace familial).*

Interrogations : Comment s'exerce la médiation entre les familles et l'école au sein des dispositifs d'accompagnement ? Quelle démarche partenariale privilégier ?

Thème 4 (les formes d'association).

Pouvoir « offrir la possibilité aux familles de se réunir autour de l'accompagnement à la scolarité pour s'aider, confronter les points de vue, [partager leurs expériences et leurs connaissances,] faire émerger une demande spécifique » (Guide, 2001, p. 51) relève pareillement de la responsabilité des professionnels. D'ailleurs, la circulaire invite à des actions « permettant notamment aux parents de s'impliquer dans une démarche éducative et d'accompagnement de la scolarité de leurs enfants ». (2000, p. 2) Accompagner les parents à s'organiser en groupes de parole ou se constituer en comité/association, les encourager à s'associer/participer à la mise en place de manifestations liées aux dispositifs CLAS ou simplement à la vie de quartier, c'est sans doute favoriser cette démarche éducative en les mobilisant notamment sur la scolarité. Dans cette éventualité, les parents se mobilisent afin de mutualiser des ressources (énergies, connaissances, expériences, compétences) et devenir un acteur dynamique, ayant un regard critique mais constructif, vis-à-vis des professionnels et partenaires de l'accompagnement.

Enoncé de l'axe 4 : *Les formes d'association des parents, un appui en faveur du rôle éducatif.*

Interrogations : Quelles formes d'organisation des parents afin de porter un regard extérieur constructif sur le fonctionnement des dispositifs ? Parents solitaires ou solidaires ?

¹ Tels que l'accès non surveillé à Internet, la maîtrise quasi absente du temps passé devant la console de jeux vidéo, l'utilisation fréquente et sans limite (par des enfants de plus en plus jeunes) d'appareils multimédias de dernière génération...

D) Conclusion.

La problématique de recherche développée tout au long du sous-chapitre nous renvoie, en d'autres termes, à réfléchir à la façon de concevoir (sur le terrain) la place de la famille à l'intérieur de l'accompagnement à la scolarité, sachant qu'elle doit être au cœur de tout dispositif ou partenariat. Il faudrait donc s'interroger sur ce que l'on cible à travers la construction de cette place ; nous proposons quelques voies :

- Accueil des parents et des enfants et déroulement des interventions (conditions d'accueil, actions socio-éducatives et culturelles, moyens déployés, etc.) ;
- Prise en compte des spécificités de chaque famille et adaptation à son environnement de vie (contexte familial, socio-économique et culturel, d'habitat) ;
- Rayonnement, dans l'environnement familial, du travail accompli au sein des dispositifs afin qu'il perdure et qu'il contribue à l'épanouissement du lien parent-enfant.

Creuser ces voies équivaut, pour les acteurs et les partenaires du champ, à définir les stratégies à appliquer, les réseaux de partenariat à concevoir et les actions/moyens à mettre en œuvre afin de soutenir les parents à assumer les rôles assignés par la société mais qu'ils revendiquent pratiquement tous d'une manière plus ou moins consciente : à savoir la socialisation et l'éducation de leur(s) enfant(s). Cependant, évaluer la place de la famille par rapport à la scolarité, revient quasiment à évaluer l'investissement des parents dans le suivi du parcours scolaire de l'enfant, étape importante dans la vie d'écolier (tant pour l'enfant que pour ses parents) car elle marque notamment le passage d'une forme de socialisation primaire à une secondaire.

#4 **Le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité : un dispositif de type partenariat.**

A) Le partenariat, cadre de travail et outil de coopération à la fois.

Une image tridimensionnelle de l'écart.

Telle qu'elle a été énoncée dans sous-chapitre 3.3, la problématique de recherche nous invite à l'étudier sur deux pistes de travail. D'un côté, décrypter l'écart entre les textes de référence et la réalité des pratiques observées sur le terrain au sujet de la place qu'occupe la famille au sein des dispositifs de type CLAS. De l'autre, si nécessaire, réduire l'écart en question selon une convergence dont l'enjeu est la réussite scolaire de l'enfant. En outre, nous avons présumé que (r)animer et cultiver une cohésion étroite en termes d'enjeu majeur entre les acteurs et les partenaires de l'accompagnement à la scolarité (unité sans doute nécessaire mais pas suffisante) permettra d'enclencher le processus de convergence. Le côté prescriptif, qui peut finalement être intitulé « prescriptif général » pour plus de clarté, est incarné tant par la circulaire du 22 juin 2000 (la dimension législative) que par Charte de 2001 (la dimension idéologique). Mais entre la vision générale du dispositif et les faits constatés sur le terrain, il existe une autre extrémité matérialisée par l'avis des acteurs et des partenaires en la matière (avis qui est nécessairement en lien avec les politiques et les positionnements de leurs institutions d'attachement), que nous l'appellerons « prescriptif local » (voir le point *Les professionnels*, p. 23). Ainsi, il est fort bien de constater qu'il s'agit plutôt d'une image tridimensionnelle de l'écart – le modèle (côté prescriptif général), le discours (côté prescriptif local) et les faits (côté constatatif) – que nous devons converger en termes d'enjeux, dans le sens où le discours et les faits doivent concorder le plus possible au modèle.

Des éléments clefs du prescriptif général.

L'analyse minutieuse de la circulaire et de la charte met en évidence leur caractère réciproque, c'est-à-dire que ces textes vont de pair. Le tableau ci-après résume nos propos selon les éléments clefs de comparaison : les problématiques, les enjeux majeurs, les bénéficiaires, les principaux partenaires, leurs rôles et au final le système d'actions à mettre en œuvre. Ces éléments n'ont pas été choisis par hasard, nous le verrons dans les paragraphes suivants.

	Circulaire de 2000	Charte de 2001
Problématiques :	- contextes difficiles ; - public hétérogène, en difficulté ;	- contextes difficiles ; - territoires défavorisés ;
Enjeux majeurs :	- réussite scolaire ;	- réussite des jeunes ;
Publics ciblés :	- enfants et jeunes scolarisés ; - élèves de l'enseignement des premiers et seconds degrés ; - écoliers, collégiens et lycéens démunis dans leur environnement familial et social ;	- jeunes scolarisés ; - élèves des écoles, des collèges, des lycées (enseignement général, technologique et professionnel) ; - enfants et jeunes les plus défavorisés socialement ; - enfants récemment arrivés en France ;
Partenaires :	- écoles et établissements scolaires ; - familles ; - associations ; - (initiatives au sein du/des) CV et CEL et autres projets éducatifs locaux ; - réseaux tels que les REAAP ;	- écoles et établissements ; - familles ; - ressources locales telles que les centres sociaux, les centres de documentation, les bibliothèques, les centres culturels et les personnes extérieures ¹ ; - CV, CEL et autres projets éducatifs locaux ;
Rôle (côté Ecole) :	- conserve un rôle primordial ;	- rôle central de l'Ecole ;
Rôle (côté CLAS) :	- ne se pose pas en alternative à l'Ecole (complémentarité) ; - répondre aux besoins spécifiques des enfants et des jeunes ;	- rôle de complément et de partenaire de l'Ecole ; - respect des compétences et des responsabilités de chacun ; - ne se substitue pas à l'Etat en matière

¹ La charte ne le mentionne pas mais nous pensons qu'il s'agit probablement des intervenants (d'ateliers éducatifs...), des bénévoles et du monde associatif en général.

Système d'actions :	<ul style="list-style-type: none"> - identification et caractérisation des difficultés et des besoins des élèves, en étroite collaboration avec les enseignants, pour proposer un accompagnement personnalisé ; - constitution de groupes de 15 participants maximum ; - accompagnement au travail scolaire, aide aux devoirs, appuyés par des ressources complémentaires et des apports culturels nécessaires à la réussite ; - recherche de l'adhésion des élèves et de leur famille pour favoriser leur participation tout au long de l'année ; - création des conditions favorables au développement et à l'épanouissement de l'enfant, en permettant notamment aux parents de s'impliquer dans une démarche éducative et d'accompagnement de la scolarité de leurs enfants ; 	scolaire ; <ul style="list-style-type: none"> - actions centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire ; - compensation des inégalités qui subsistent dans l'accès à la culture et au savoir et qui se creusent pendant les temps où les enfants et les jeunes ne sont pris en charge ni par l'Ecole ni par les familles ; - priorité donnée aux moments charnières du parcours scolaire (les cycles des apprentissages, le passage dans le secondaire, l'orientation en 3^e, l'accès en classe de seconde...) ; - continuité de l'acte éducatif et cohérence entre les activités scolaires et les actions d'accompagnement ; - l'adaptation selon l'âge et le niveau des enfants ; - espace d'information, de dialogue, de soutien, de médiation ; - facilite la compréhension réciproque entre l'entourage familial et les enseignants (médiation école-famille) ; - renforcement des échanges entre les enseignants, les équipes éducatives, les parents d'élèves et les intervenants de l'accompagnement à la scolarité ;
----------------------------	--	--

Une forme de coopération particulièrement profitable.

Selon MERINI (2001), le partenariat est un système d'actions commun, négocié entre plusieurs acteurs appelés partenaires (habituellement des institutions, des structures ou des organismes) visant à solutionner des problématiques reconnues communes, qui émergent fréquemment « à la suite d'un événement déclencheur identifié par un ou plusieurs partenaires » (p. 3). Le partenariat rassemble des acteurs partageant les mêmes enjeux mais pas nécessairement les mêmes intérêts ; contrairement aux apparences, les objectifs aussi sont très souvent divergents. En revanche, chaque partenaire est en quelque sorte gagnant, pas forcément sur le même plan que les autres. La spécificité du partenariat, constituant également son principal atout, consiste en un travail réalisé « avec et contre l'autre » (*ibid.*, p. 3). En effet, les actions négociées vont être focalisées plutôt à la frontière des domaines de compétence des partenaires, situation qui pousse les participants à se situer à la marge de leurs attributions et responsabilités courantes, en quasi rupture par rapport aux institutions de leur appartenance. Cette position, affirme MERINI, « est à la fois source de difficultés mais aussi de richesses » (*ibid.*, p. 3). Le partenariat permet, à travers son système d'actions, de construire des nouvelles compétences¹, d'ouvrir des nouvelles opportunités, de créer une culture commune, d'œuvrer de concert avec l'autre dans un esprit de complémentarité au bénéfice du public ciblé. Il nécessite aussi des efforts, en l'occurrence quant il s'agit d'appriivoiser l'autre², d'accepter un travail réalisé différemment (comme à son habitude), d'admettre la mise à nu de ses pratiques, de ses outils voire (dans certains cas) de son cadre de travail, de prendre des risques ou bien d'assumer des pertes éventuelles.

Epilogue...

Par conséquent, à la lumière de ce qui vient d'être exposé dans cette section, il nous semble logique d'exploiter la notion de partenariat pour :

- 1/ *Estimer et analyser l'écart normatif-constatif.* L'accompagnement à la scolarité (dont le CLAS) est essentiellement bâti sur une démarche partenariale. Donc, nous espérons trouver la même configuration sur le terrain si la transposition des prescriptions stipulées par la circulaire et la charte est correcte. Ainsi, le partenariat est un outil permettant de rapprocher les deux extrémités. Etudier le(s) partenariat(s) relatif(s) au

¹ Si on a recours au partenariat c'est parce qu'on ne sait plus résoudre seul(s) les problèmes rencontrés.

² Une compréhension à minima du travail de l'autre, de sa façon de faire, de sa vision sur un sujet.

champ de l'accompagnement scolaire nous renseigne sur l'ensemble d'éléments clefs (partenaires, problématiques, bénéficiaires, actions...) permettant de cartographier un territoire et d'offrir un état des lieux complet de toutes les initiatives mises en place au niveau territorial. Dans cette situation, le partenariat sera perçu en tant que cadre de travail aussi bien que démarche de type « projet innovant »¹ ; il s'agit donc de considérer son aspect structurel.

Note : *Il est important de préciser que mesurer l'écart en question ne signifie pas à dresser un audit ou à réaliser une évaluation du CLAS en tant que dispositif.*

- 2/ *Repérer, classer et décoder les dynamiques sociales locales.* Nous visons toutes sortes de dynamiques, individuelles ou collectives, spontanées ou temporelles, liées peu ou prou à la réussite scolaire, sur lesquelles les partenaires pourraient s'appuyer afin de consolider la place de la famille dans l'accompagnement à la scolarité. La mise en cause permanente tantôt de son travail, tantôt du travail de l'autre dans l'enceinte du partenariat crée un mouvement de va-et-vient incessant, générateur de dynamiques de groupe. Combiné avec la forme de coopération décrite plus tôt, l'ensemble constitue une sorte d'engin qui serait capable de transformer des formes de dynamiques individuelles en collectives, spontanées et/ou temporelles en durables, au-delà des individus qui les portent. Sans une relation de coopération étroite et délibérée entre les participants, le partenariat disparaît devenant une association, un regroupement, une collaboration ou bien une sous-traitance. Ainsi, il demeure l'outil par excellence pour mesurer et surtout animer des dynamiques de groupe émanant d'un enjeu commun. Dans cette situation, le partenariat sera perçu à la fois comme outil de développement des formes de dynamiques collectives et comme instrument de mesure de celles-ci ; il s'agit donc de considérer son aspect relationnel.

B) Des éléments de mise en perspective.

Environnement d'étude.

Le choix de l'environnement porte plutôt sur une monographie, de préférence au sein de la même structure d'accueil du stage afin de poursuivre le travail commencé par une étude approfondie sur le même quartier et la même population. L'avantage de pouvoir revenir sur le même territoire est double : avoir une connaissance de la configuration locale (acteurs, dispositifs, partenariats...) même si elle est partielle ; profiter surtout des relations de travail déjà établies auparavant, afin de dégager du temps pour entrer rapidement dans le vif du sujet et creuser la problématique de recherche. L'étude d'un territoire étendu englobant plusieurs structures à la fois ne peut aboutir qu'à des résultats de type comparaison, au vu du format de mémoire qui est demandé en deuxième année de Master et du temps accordé pour mener à bien un tel exercice. Certes intéressants, ces résultats seront moins profitables car notre but est, entre autres, de les comparer avec d'autres travaux ou enquêtes de terrain réalisés sur la même thématique, notamment concernant les animations éducatives périscolaires mises en place dans un quartier populaire du Sud de la France (GLASMAN, 2001).

Choix des acteurs/partenaires.

Dans la section 3.3.A nous avons énuméré les acteurs de l'accompagnement à la scolarité et présenté brièvement certains. Il s'agit, pour faciliter la recherche et ne pas la chargée des choses inutiles, d'opter pour les familles (en l'occurrence les parents) et les professionnels plutôt proches de terrain. Néanmoins, nous allons interviewer autant le personnel du front-office (animateurs de séances périscolaires, intervenants d'ateliers voire bénévoles) que celui du back-office (coordinateurs de dispositif, chefs de projet voire responsables de structure). Le tableau ne serait pas complet sans la présence de l'institution scolaire en tant que partenaire essentiel des dispositifs de type CLAS. Il s'agit de recueillir l'avis des chefs d'établissements et des enseignants des premier et second degrés, notamment en ce qui concerne les élèves âgés de 6 à 16 ans car l'instruction est obligatoire en France uniquement pour cette tranche d'âge.

Méthodes de recueil de données.

Nous allons recueillir la parole des acteurs à travers l'entretien semi directif. Le choix des personnes à interroger se fera en fonction de critères tels que (par exemple au sujet des parents) le lieu de résidence (limité au territoire de l'étude), le niveau des enfants (du CP à la 3^e), le type d'accueil périscolaire ou plutôt le lieu (dispositif de type CLAS au sein d'une association, soutien scolaire dans le cadre de l'école ou simplement devoirs à la maison). D'autres critères pourront être nécessaires comme le fait de multiplier les lieux de rencontre des parents afin de s'assurer de la diversité des profils et des parcours reçus en entretien.

¹ Selon P. LECHAUX (cours *Compétences et professionnalisation*, Univ. Paris XII), il existe trois niveaux de partenariats : de *sous-traitance* (degré zéro du partenariat), de *complémentarité* et de *projet innovant*. Ce dernier, signifie que les partenaires construisent un projet ensemble par rapport à un besoin clairement identifié, redéfinissent leurs rôles à l'intérieur du partenariat et vont presque adopter le mode de fonctionnement de l'autre afin de mieux saisir son (mode de) travail. Le projet est animé à tour de rôle.

Voici quelques exemples : à la sortie de l'école ou de l'étude, à la sortie des dispositifs CLAS, lors des rencontres/fêtes/manifestations diverses organisées par les associations/maisons du quartier, à la suggestion des animateurs, des enseignants, au gré des rencontres dans le quartier. Quant aux professionnels (à savoir les accompagnateurs) la diversité des profils et parcours doit également être recherchée : étudiants et second boulot, anciens et nouveaux, encadrant des primaires comme des collégiens, issus d'études en sciences tant humaines que technologiques, etc.

Outre les données sociologiques, nous aurons à identifier et à exploiter des données chiffrées issues des statistiques et autres enquêtes ou études à l'échelle du territoire afin de croiser, compléter, corroborer ou invalider des informations. Il est pourtant évident qu'il va falloir multiplier les sources de provenance de ces données : institution scolaire, municipalité, associations/maisons de quartier, inspection académique, INSEE, site web au sujet de la politique de la ville, etc.■

Glossaire.

AEPS	animations éducatives périscolaires (unifié dans le CLAS depuis 2000)
ACSE	agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances
CAF	caisse d'allocations familiales
CEL	contrat éducatif local
CLAS	contrats locaux d'accompagnement scolaire (devenu contrat local d'accompagnement scolaire en 2000 puis contrat local d'accompagnement à la scolarité depuis la Charte nationale de 2001)
CLS	contrat local de sécurité
CNAF	caisse nationale d'allocations familiales
CUCS	contrats urbains de cohésion sociale
CV	contrat de ville
DIV	délégation interministérielle à la ville
FAS	fonds d'action sociale (devenu FASILD en 2001)
FASILD	fonds d'action et de soutien à l'intégration et à la lutte contre les discriminations (remplacé par l'ACSE depuis 2006)
FCFS	fédération des centres sociaux et socio-culturels de France
PPRE	programme personnalisé de réussite éducative
PRE	Programme de réussite éducative
REAAP	réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents
REP	réseau d'éducation prioritaire
RSE	réseau solidarité école (unifié dans le CLAS depuis 2000)
TIC	technologies de l'information et de la communication
TICE	technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (ou pour l'éducation)
ZEP	zone d'éducation prioritaire
ZUS	zone urbaine sensible

Bibliographie.

A) Textes officiels de référence.

Charte fédérale des centres sociaux et socio-culturels de France du 18 juin, 4 pages, 2000. En ligne http://www.centres-sociaux-paris.org/IMG/pdf/Charte_federale_des_centres_sociaux_et_socioculturels_de_France.pdf.

Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité du 23 août, 8 pages, 2001. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/Charte.pdf>.

Circulaire interministérielle n° 2000-341 du 22 juin relative à la mise en place d'un dispositif unique de l'accompagnement scolaire : le contrat local d'accompagnement scolaire, 2000.

Guide de l'accompagnement à la scolarité : Fiches pratiques, 82 pages, 2001. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/Guide.pdf>.

B) Ouvrages, rapports et articles.

ACADEMIE DE CRETEIL, *Guide de l'accompagnement éducatif après l'école dans l'Académie de Créteil*, 11 pages, novembre 2007. En ligne http://www.bienlire.education.fr/02-atelier/document/guide_acc_edu.pdf.

ACADEMIE DE CRETEIL, « Le volet éducatif du CUCS, contrat urbain de cohésion sociale », *L'éducation prioritaire*, n° 22, juin 2007, pp. 1-2.

ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTE MENTALE (ACSM), « L'immense fonction de la famille dans le développement des jeunes », *Virage*, vol. 2, n° 2, hiver 1996.

DELEGATION INTERMINISTERIELLE A LA FAMILLE (DIF), *CLAS/Résultats des questionnaires « remontée d'information » 2007/2008*, 3 pages, mai 2009. En ligne http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/CLAS_PIF.pdf.

DIRECTION DE L'EVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (DEP-MEN), *Les aides aux devoirs en dehors de la classe*, 6 pages, février 2006. En ligne <http://media.education.gouv.fr/file/82/4/1824.pdf>.

DUBET (F.), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

FOUDRIAT (M.), *Sociologie des organisations*, Paris, Pearson Education, 2005.

GLASMAN (D.), *Accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF, 2001.

GLASMAN (D.) & BESSON (L.), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Bresson, Université de Savoie, 2005.

GLASMAN (D.) & ŒUVRARD (F.), dir., *La déscolarisation*, Paris, La dispute, 2004.

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE (IGEN), *L'accompagnement à la scolarité : pour une politique coordonnée, équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication*, 64 pages, mai 2006. En ligne <http://media.education.gouv.fr/file/06/7/6067.pdf>.

LE BAIL (J.-M.), *L'accompagnement à la scolarité*, Amiens, CRDP d'Amiens, 2007.

MERINI (C.), *Le partenariat : histoire et essai de définition*, Actes de la Journée nationale de l'OZP, 6 pages, mai 2001.

C) Documents multimédia (sites Web, émissions de radiotélévision, etc.).

ACADEMIE DE CRETEIL, « Favoriser la réussite pour tous : de l'accompagnement éducatif au plan espoir banlieue », *Centre de ressources sur l'éducation prioritaire*, juin 2008. En ligne http://www.ac-creteil.fr/zepprep/dossiers/08_acc_educ_somm.html.

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE (CNDP), « Accompagnement et soutien scolaires », *L'éducation prioritaire*, septembre 2006. En ligne <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/soutien/presentation.html>.

FRANCE 2, « Performance à tout prix : un marché de dupes ? », *Complément d'enquête*, 4 mai 2009 à 22h20. En ligne <http://info.france2.fr/complement-denquete/emissions/53889438-fr.php>.

D) Documents professionnels (projets, rapports, bilans).

MAIRIE DE Va & CENTRE SOCIAL CSa, *Accompagnement à la scolarité : Bilan du dispositif de septembre 2007 à juin 2008*, 20 pages, juillet 2008.

MAIRIE DE Va & CENTRE SOCIAL CSa, *Activités de la saison 2007-2008*, 2 pages, octobre 2007.

MAIRIE DE Va & CENTRE SOCIAL CSa, *Projet social 2005-2008*, 96 pages, 2005.

Annexe.

Evolution chronologique de l'accompagnement à la scolarité.

1981	On assiste à la création des études « assistées ». Il s'agit d'une initiative associative en direction des enfants immigrés scolarisés à l'école élémentaire. Ce type d'études sont différentes des études dites « surveillées », organisées par les municipalités (et payantes).
- Circulaire du juillet 1981.	
1982 -1984	Un certain nombre d'actions éducatives périscolaires sont organisées à titre expérimental pour les enfants étrangers scolarisé en CM, en dehors des établissements scolaires de préférence. Ces actions seront étendues en 1984 aux enfants scolarisés en CE2 et CM dans les ZEP et financées largement par le FAS.
- Circulaires du 10/06/1982 et du 14/08/1984 relatives aux animations éducatives périscolaires.	
1990	Mise en place des AEPS concernant les enfants étrangers ou d'origine étrangère ainsi que les enfants scolarisés en ZEP à l'école élémentaire, en 6 ^e et en 5 ^e .
- Circulaire du 10/05/1990 relative à l'actualisation des objectives et des modalités de mise en place des animations éducatives périscolaire.	
1992	Elaboration de la première Charte de l'accompagnement scolaire. Elle est signée par de nombreux ministères, la Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes, le Groupe Permanent de Lutte contre l'illettrisme et le FAS; de nombreux organismes et associations y adhèrent. Afin d'aider les collégiens, on crée les RSE à titre expérimental (même année).
- Charte de l'accompagnement scolaire du 7/10/1992.	
1994	Les AEPS sont élargies aux élèves du second degré tandis que les RSE sont étendus à quatre régions.
1996	Création des CLAS à l'intention des élèves scolarisés en élémentaire, des collégiens et des lycées des ZEP et des ZUS uniquement.
- Circulaire du 30/07/1996 relative à la mise en place des contrats locaux d'accompagnement scolaire.	
1997	Le dispositif RSE est étendu au niveau national.
- Circulaire du 4/06/1997 relative à l'action « réseaux solidarité école ».	
1998	Création du CEL, le contrat éducatif local.
<ul style="list-style-type: none"> - Circulaire du 23/06/1998 relative aux dispositifs de l'accompagnement scolaire. - Circulaire interministérielle du 9/07/1998 relative à l'aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du contrat éducatif local et des rythmes scolaires. - Instruction du 30/10/1998 relative aux politiques locales de jeunesse et au contrat éducatif local. 	
1999	Les CLAS sont étendus à l'ensemble du territoire.
- Circulaire du 9/07/1999 relative aux dispositifs de l'accompagnement scolaire.	
2000	AEPS, RSE et CLAS sont fondus dans un seul dispositif qui garde le nom de « contrat local d'accompagnement scolaire ».
<ul style="list-style-type: none"> - Circulaire du 22/06/2000 relative à la mise en place d'un dispositif unique de l'accompagnement scolaire : le contrat local d'accompagnement scolaire. - Instruction interministérielle du 25/10/2000 relative aux contrats éducatifs locaux. - Circulaire du 22/11/2000 relative aux contrats éducatifs locaux. 	
2001	Elaboration de la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité. Les signataires de la charte sont : l'Etat par ses ministères, le FAS et la CNAF.
<ul style="list-style-type: none"> - Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité du 23/08/2001. - Guide de l'accompagnement à la scolarité : Fiches pratiques, 82 pages (en ligne http://www.education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/Guide.pdf). 	

2002-2004	<p>Poursuite et développement de la politique d'accompagnement à la scolarité à travers le CLAS. A la demande du ministre de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche, on évalue les effets des politiques éducatives locales (c'est-à-dire des CEL, du volet éducatif des CV et des CLS) concernant la vie des écoles et la scolarité des élèves. Plusieurs bilans du CEL sont réalisés entre 2000 et 2004 (dont nous référençons le dernier). Publication du rapport « Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école » pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école.</p>
<p>- Circulaire du 21/03/2002 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2002-2003 : le contrat local d'accompagnement à la scolarité. - Rapport de 02/2003 sur les politiques éducatives locales à caractère interministériel, élaboré par l'Inspection générale de l'Education nationale, 98 pages (en ligne ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/politiques_educatives.pdf). - Etude de 10/2004 sur les contrats éducatifs locaux en 2003, réalisée par la direction de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative, 58 pages (en ligne http://www.education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/DOC%20CEL%202003.pdf). - Rapport de 12/2004 sur le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, réalisé par D. Glasman en collaboration avec L. Besson, 152 pages (en ligne http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf).</p>	
2005	<p>Ouverture d'une réflexion autour du thème « Accompagnement à la scolarité, égalité des chances et TIC » par le ministère de l'Education nationale.</p>
2006	<p>Publication d'un rapport d'orientation sur une politique à long terme de l'accompagnement à la scolarité dans l'objectif d'une plus grande égalité des chances. Mise en place du volet éducation des CUCS.</p>
<p>- Circulaire du 30/03/2006 relative à la définition des principes et des modalités de la politique de l'éducation prioritaire. - Rapport de 05/2006 sur l'accompagnement à la scolarité : pour une politique coordonnée, équitable et adossée aux tic, élaboré par le ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 64 pages (en ligne http://media.education.gouv.fr/file/06/7/6067.pdf). - Circulaire du 11/12/2006 relative à la définition et à la mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale.</p>	
2007	<p>Poursuite et développement des actions d'accompagnement à la scolarité à travers le CLAS. Institution de l'accompagnement éducatif par la partie 3 « L'égalité des chances mieux garantie » de la circulaire concernant la rentrée 2007.</p>
<p>- Circulaire du 9/01/2007 relative à la préparation de la rentrée 2007. - Circulaire du 11/05/2007 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2007-2008. - Circulaire du 13/07/2007 relative à la mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire (complément à la circulaire de préparation de la rentrée 2007). - Note du 22/10/2007 relative à la participation du ministère de la Culture et de la Communication au dispositif de l'accompagnement éducatif proposé par les établissements scolaires.</p>	
2008	<p>Amélioration de l'efficacité de l'éducation prioritaire par son inscription dans le plan Espoir Banlieues (partie 6 de la circulaire concernant la rentrée 2008). Mise en place d'un dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée et des stages d'été¹. Généralisation de l'accompagnement éducatif dès la rentrée 2008. Poursuite de la politique d'accompagnement à la scolarité (renouvellement des contrats existants).</p>
<p>- Circulaire du 4/04/2008 relative à la préparation de la rentrée 2008. - Circulaire du 5/06/2008 relative à la mise en place du dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée dans 200 établissements. - Circulaire du 5/06/2008 relative à la mise des stages d'été 2008 dans les 200 établissements inscrits dans le dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée. - Circulaire du 5/06/2008 relative à la génération de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008. - Circulaire du 6/06/2008 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2008-2009.</p>	

¹ Le but des stages est de permettre aux lycéens participants au projet d'aborder l'année scolaire dans les meilleures conditions de préparation.