

Résultats des entretiens : Partenariat (hypothèse 1).

Enoncé de l'hypothèse 1 : *Le partenariat Ecole-Clas repose, en grande partie, sur la volonté puis l'investissement personnel des acteurs¹ concernés plutôt que sur le socle institutionnel établi par le cadre législatif et idéologique du CLAS.*

A) Présentation du discours.

§ Les familles (section II.5.2.A, p. 61).

Un des parents interviewés résume bien ce qu'un partenariat entre la famille, l'école et les acteurs de l'accompagnement : « La vie à l'école et au centre n'est pas la même. C'est pour cela que c'est important de discuter. [...] Si on éduque bien les parents, les maîtresses, les profs, les animateurs, si on pense tous à l'enfant, ça sera un bon enfant. [...] Tous pour l'avenir (de l'enfant). » (FY-15) Interrogées si les accompagnateurs communiquent avec l'enseignant de leur enfant, notamment concernant l'école élémentaire, douze familles sur vingt-deux² affirment ne pas le savoir (contre seulement deux familles qui déclarent le contraire). Si très peu de familles sont au courant d'un éventuel échange entre l'enseignant de l'enfant et l'animateur référent, une grande majorité d'entre celles questionnées le demande en insistant sur son importance pour la réussite de l'enfant. Mais que signifie le dialogue Ecole-Clas aux yeux des familles ? Plus exactement, en quoi pourrait-il leur être utile ?

Tous sont d'accord sur au moins un point : « rien que quand il y a des difficultés vis-à-vis de l'école, que la maîtresse aille voir l'animateur lui dire "voilà, il y a ce problème, appuyer plus" » (FXY-21). Si les difficultés scolaires de leurs enfants préoccupent la plupart des parents, certains semblent particulièrement visés d'une manière indirecte d'autant plus qu'ils ne savent pas comment aider (en maths, français, grammaire, géométrie, etc.). « Par exemple, le maître dit que le garçon est mal en géométrie ; ça l'aide, je ne sais pas, s'ils [l'animateur référent de l'enfant et le maître] parlent entre eux. » (FY-08) Mais ce partage réclamé par beaucoup de familles va généralement au-delà des éventuelles difficultés de l'enfant car « ça les aide à travailler » (FX-10). Cette demande n'est pas anodine car, nous le savons, pratiquement « tous les enfants disent [à leurs parents] "je n'ai pas de devoirs" [alors,] peut-être que maîtresse donne beaucoup » (FY-26), nous confie une maman de trois enfants ; elle en sait sans doute quelque chose...

Huit des familles (parmi celles concernées) nous ont révélé d'autres intérêts (tout aussi importants) qu'elles trouvent dans le dialogue entre l'Ecole et le Clas. D'une part, il s'agit d'échanger par rapport au comportement de l'enfant, à la fois en classe et pendant les activités périscolaires. « Je pense que c'est bien si l'animateur sait comment l'enfant est en classe. » (FY-06) « [L'enseignant] transmet à l'animateur du centre les difficultés de l'enfant. Aussi, l'animateur peut dire comment est l'enfant au quotidien (envie de travailler, etc.). » (FYi-04) « On ne peut pas avoir tout à l'école [se confie un père], donc le centre est un plus, l'élève s'épanouie [...] le rythme diffère. » (FXY-09) D'autre part, « le centre peut aider la relation parent-école car il connaît la famille » (FY-03), « ils peuvent trouver un chemin pour les enfants » (FY-25). Les familles dont les parents sont non francophones y trouvent davantage un bénéfice, par rapport à la langue cette fois-ci, « parce que moi je ne parle pas français » (FX-17).

En revanche, trois familles seulement déclarent ne pas trouver un intérêt dans la relation partagée entre l'enseignant de leur enfant et l'animateur référent. En invoquant leurs rôles distincts, une maman nous explique en quoi elle ne trouve pas son compte : « pas besoin car maîtresse c'est principal pour apprendre et animateur c'est pour apprendre un petit peu devoirs » (FY-22). D'autres insistent sur le fait que la réussite dépend aussi de l'enfant, s'il travaille ou pas : « c'est lui (l'enfant) ; il faut qu'il fasse ses devoirs, travailler bien à l'école... » (FY-12).

Si du côté des accompagnateurs, nous le verrons plus tard, ils souhaitent généralement côtoyer davantage les enseignants des enfants dont ils ont la charge pendant les activités éducatives du soir, le corps enseignant (du moins pour certains) n'hésite pas à s'intéresser à ce que les enfants font au centre social après la classe. Que leur sollicitation soit purement informative – « Un maître m'a dit : "Je ne sais pas comment ça se passe au centre ?". Je n'ai pas osé de lui dire d'appeler... » (FXY-09) – ou liée au travail scolaire hors l'école – « la maîtresse m'a demandé si je sais comment ça se passe au centre car elle constate que les devoirs ne sont pas faits tout le temps, si je fréquente le centre, les animateurs... » (FXY-19) –, les enseignants ne perdent pas du regard l'environnement socioculturel dans lequel baignent leurs élèves. Certains vont même jusqu'à échanger furtivement avec les animateurs AEPS (au sujet des difficultés scolaires et des devoirs, voire donner quelques conseils) venus chercher les enfants à la sortie de l'école.

§ L'institution scolaire (section II.5.2.B, pp. 63 et 68).

L'enseignement primaire.

Selon EA-01 (directeur), « l'école est une vieille maison, [...] les techniques ont évoluées énormément mais les mentalités pas aussi vite. L'école n'est pas seule, il y a tout un réseau ; l'école est ouverte à tout [...] que se soit les équipements sportives ou culturelles, bibliothèques, médiathèques ou autres. Dans nos quartiers ouvriers il y a des centres de quartier qui existent. Donc l'école travaille avec, enfin elle sait que les enfants y vont donc il y a des

¹ L'Ecole (chefs d'établissements scolaires, enseignants, CPE, personnel éducatif), le CLAS (responsables de dispositifs, coordinateurs, accompagnateurs), parfois la collectivité territoriale (élus, personnel administratif).

² Il s'agit des familles ayant déjà eu au moins un enfant inscrit aux AEPS du centre social.

échanges de ce qu'ils font. » Interrogé sur l'origine du partenariat avec le centre social, EB-05 (enseignant dans la même école) nous répond que le centre social a fait le premier pas. L'établissement bénéficiait déjà des interventions culturelles car avant le centre il y avait une bibliothèque. Donc, nous explique EB-05, « avant, la salle où il y a la ludothèque, ça n'était qu'une bibliothèque adultes et enfants ; avant j'avais les grands et on allait à la bibliothèque hebdomadairement. Il y avait une habitude du lieu, de l'échange et tout ça. [...] Je suppose qu'il y a dû y avoir des budgets que le centre s'est approprié au niveau culturel, d'où l'embauche d'un intervenant culturel et des propositions d'ateliers aux enseignants de l'école. C'est pas nous qui sommes allés en disant "tiens, on veut un atelier cirque, un atelier danse..." » En termes de contenu, EA-01 nous éclaire un peu plus : « ces quartiers [au sens de structures] nous offres des prestations sur le temps scolaire de type culturel (peinture, danse, rencontre avec des personnes âgées, sciences) et on est preneurs car c'est la municipalité qui subventionne tout ça et bien sûr, il est évident que l'école est partie prenante de toute cette ouverture qui est offerte à l'école. [...] Tout ça c'est l'école qui s'ouvre. »

Qui sont donc les bénéficiaires et quel est leur profil ? « On est sur un quartier dont les enfants sont en difficulté scolaire, un milieu social défavorisé, enfin beaucoup de problèmes », explique EB-05 en insistant sur l'aspect social de la problématique. Mais ce qui a facilité le développement du lien entre l'école et le centre a été le diagnostic commun et l'intérêt (toujours commun) de lutter contre l'échec scolaire. « [...] notre point commun était d'amener ces enfants en difficulté à passer, à avoir dans l'emploi du temps de la semaine un lieu où ils puissent vivre autre chose ; l'échec scolaire, les difficultés, s'exprimer autrement, par la danse... Des enfants qui sont en difficulté parce qu'ils sont d'origine étrangère, surtout au niveau CP, qui structurent pas bien l'espace et le temps, donc la chance d'avoir cet atelier de danse, ça permet justement de surmonter un peu toutes ces difficultés et puis aussi, peut-être, placer ces enfants, qui sont en grande difficulté, en leaders ».

Dans une autre école, où il n'y a pas de relations avec l'équipement de quartier, la vision du partenariat est légèrement différente. L'enseignant, capable de mener sa classe en toutes les matières, peut tout à fait mener son programme sans nécessairement s'appuyer sur des ressources extérieures. Néanmoins, le partenariat c'est une question de rencontre entre l'enseignant et l'intervenant extérieur. Selon EA-03 (directeur), « l'inspection nous demande une seule chose, c'est de faire le programme. Pour le reste, comment on fait, c'est notre problème ; si on veut faire le programme d'histoire en travaillant avec le musée des archives, c'est notre problème, c'est nous qui voyons comment. Quand il y a des projets, c'est toujours à l'initiative des enseignants. C'est pour ça je vous parlais de rencontre, on peut passer sa vie d'enseignant sans jamais avoir travaillé avec l'extérieur (par exemple, à un intervenant en sport, un enseignant peut dire "non, je le fais"). [Vous pensez que c'est plus riche avec des partenaires extérieurs ?] Non mais ça n'existe pas, quand il y a un intervenant en sport... à la limite, même si on est un super sportif, c'est mieux car on va être deux à gérer la classe. On va pas se passer d'un adulte supplémentaire pour faire plus, c'est l'occasion de faire mieux. [...] Mais on peut très bien réussir à l'école sans aller au musée, sans avoir été au cinéma, c'est-à-dire qu'il y a des enseignants qui font d'autres choix et moi je ne porte aucun jugement [très accentué] sur la manière qu'on va choisir. »

Au sujet de la collaboration avec le centre social, il fut un temps où des actions étaient partagées entre les enseignants et l'équipe d'animation. « Centre de quartier, pas encore, non. [Pensez-vous qu'il y a un intérêt ?] Il y a eu une époque (quand je suis arrivée) l'école ne travaillait pas avec le centre. Il y a eu une époque quand l'école a travaillé avec le centre. Il se trouve qu'aujourd'hui c'est pas le cas, personne n'en a exprimé la nécessité ; le centre m'a sollicité à ce propos mais les enseignants ne l'ont pas souhaité. [...] C'est des choses qui peuvent changer en fonction des besoins, des opportunités, des rencontres... [...] C'est pas une obligation de l'école, en aucun cas : d'un côté l'école doit s'ouvrir là où ça vise les enfants ; une autre idée qui dit que l'école que normalement les enseignants sont aptes à faire tout ce dont ils ont besoin en classe. [...] On travaille avec le conservatoire, [...] les professeurs de sport de la ville ; [...] l'intermédiaire c'est l'inspection. »

L'enseignement secondaire.

En ce qui concerne le collège, il existe un large éventail de partenariats. Nous pouvons citer les associations d'éducateurs spécialisés, les maisons de quartier, les structures socioculturelles ou sportives de proximité, les services municipaux (des sports, de la culture, de la santé), les compagnies de théâtre, les musées, les cinémas, etc. EA-02, principal, se confie : « Nous, on a un lien aussi avec l'association d'éducateurs spécialisés X qu'est sur le quartier X [autre que Qβ]. Je peux vous dire que ça, c'est pas un lien très fort, on n'a pas trente-six mille actions en commun ; il y a un lien, une convention établie mais en attendant, on sait les uns et les autres dans quelle direction on va. Quand on a besoin de se rencontrer c'est très simple, quand j'ai besoin d'une info sur... (on va dire "la température du quartier" car les gamins sont agités chez moi) on échange [...]. Ça, ça sert et les gamins l'ont parfaitement identifié. Mais ils ont aussi identifié que chacun avait son rôle [...] (chacun dans son champ de compétence). » Un autre principal, EA-04, nous révèle : « Dans les autres partenariats que nous avons, nous travaillons aussi avec des éducateurs de rue [...]. On a une éducatrice qui intervient au sein du collège, ils se sont rendus compte qu'ils avaient aucune difficulté de toucher les garçons car ils sont dehors, dans les rues, alors que les filles restent souvent chez elles... [...] Sinon, on a des partenariats culturels ("collège au cinéma", un financement du conseil général où on travaille autour des films, des films anciens [...]), fondation X (partenariat scientifique), avec des structures sportives (des clubs d'athlétisme et de football). »

Dans les partenariats, on trouve aussi des dispositifs (PRE ou du CUCS...). En général, ces partenariats fonctionnent plutôt bien : parfois la lenteur institutionnelle ralentit la procédure ou l'interrompt provisoirement (problèmes de coordination ou d'occupation des postes clés) ; tandis que d'autres fois, c'est du côté des familles qu'elle bloque. « De temps en temps [relate EA-04], le partenariat avec les structures extérieures sont pour la plupart soit avec l'équipe des éducateurs (l'association citée plutôt) parce qu'ils connaissent déjà la famille, soit les actions prévues si le jeune rentre dans le cadre du PRE. [S'il est exclu temporairement, vous savez où il va ? Ce qu'il fait ?] On a un module qui, dans le cadre du PRE avec X [il s'agit de la ville Vα], on peut accueillir des jeunes pendant une semaine [...] où, en fait, il est pris en charge par une équipe pluridisciplinaire, pour faire (en gros) le matin de l'aide aux devoirs pour attraper les cours et l'après-midi des réflexions autour du comportement avec un psychoclinicien, un éducateur. [...] On a eu que deux exclusions qui entraient dans ce cadre là, mais comme il y a un petit délais (c'est mon adjoint qui s'en est occupé) au moment où il a fait ça, il les a pas approchés à ce module là. Une autre fois, d'ailleurs, ça été refusé par la famille. » « Nous [raconte EA-02], on travaille avec le PRE de la ville mais pas sur des actions de remédiation. [...] quand on a des élèves exclus plus de trois jours ou en mesure conservatoire (c'est-à-dire en attente d'un conseil de discipline, ils n'ont pas l'autorisation d'accéder à l'établissement scolaire)..., on propose à ces enfants une prise en charge par le PRE. C'est-à-dire que le matin, ils sont censés être présents dans les maisons de quartier sur le travail scolaire et l'après-midi sur des actions particulières en lien avec ce qui s'est passé, l'exaction, etc. Ça, ça marche assez bien ! [Finalement, vous êtes lié aux maisons de quartier même si indirectement...] Oui mais... ce que j'ai pu observé c'est que le travail ne se fait avec les maisons de quartier non pas qu'il n'y ait pas de volonté là-bas (parce que loin de là, il y a vraiment des gens de valeur, une fois de plus je crois que notre mission est la même, la réussite de l'enfant, l'éducation, etc.), mais il y a un problème de coordination. Il y a eu des tentatives quand je suis arrivé, vraiment il y avait des réunions [...] avec la ville sur un partenariat avec les directeurs des maisons de quartier, puis un jour il est parti puis ça n'a jamais remarché. [...] Il y a eu une carence et non pas un problème lié à la personne [...] ; il y a eu une très grande volonté que ça se fasse. »

Entre le public et le privé, il n'y a pas de distinction au sujet de l'ouverture du collège vers l'extérieur. Le principal d'un établissement privé, EA-06, précise : « On a des partenariats avec des associations qui font du soutien scolaire pour aider les enfants. On est là pour faire en sorte, pour mettre au service du projet de l'enfant tout ce qui est possible. [...] D'autres partenariats en général ?] Je ne sais pas [répétition], la maison du handicap, on travaille avec des orthophonistes, des centres qui font des bilans par rapport à des difficultés médicales ou psychologiques des enfants, et on travaille avec un réseau médical en général. On travaille avec des théâtres, on a des projets culturels dans l'établissement, des projets de solidarité dans l'établissement et ça, ce sont des choses installées, récurrentes. Donc les partenariats culturels sont importants et, en fait, soit on fait venir la compagnie de théâtre, soit les élèves ils y vont. On les amène au cinéma, on essaie de développer des choses. »

Le partenariat n'est pas une chose facile. On pourrait dire, pour résumer les propos de certains interlocuteurs, que trop de partenariat tue le partenariat. EA-02 s'exprime à ce sujet. « Ah si si ! Un de nos rôles c'est de développer le partenariat et de s'assurer de l'ouverture de l'établissement sur l'extérieur. [...] Il faut aussi dire quelque chose, c'est qu'on ne peut pas toujours nous demander d'être en lien avec un tel ou un tel [répétition]... Vous me parlez du CLAS, moi je vous parle du PRE, il y a aussi le CUCS [ici, il est question du contrat éducatif et du CUCS qui harmonise le tout] et y a si et y a ça et y a là [pause]. Quand je vous parlais tout à l'heure de la multiplicité des actions, [...] je peux vous dire que c'est très important d'avoir [ton accentué] une coordination efficace. [...] Le partenariat n'est pas toujours simple. Oui, parce que nous, on ne peut pas être par tout ! » Mais le partenariat dépend aussi de l'implication de l'équipe enseignante dans les divers projets de collaboration proposés de l'extérieur. A l'instar de l'école élémentaire (cas traité dans la section précédente), on rencontre la même difficulté : comment faire pour mobiliser les équipes éducatives ? Sauf que, quand il s'agit d'un établissement privé, la situation est plus simple à remédier. EA-06 explique : « Alors, il y a deux choses. D'abord il faut qu'il y ait une volonté du chef d'établissement, il porte un projet éducatif et doit être facteur d'initiatives et mobiliser son équipe [accentué]. Il est bien connu que le chef d'établissement ne peut pas tout faire, mais il faut transmettre cette exigence aux enseignants et y avoir dans son équipe des enseignants qui soient concernés par cet aspect là des choses. En fait, si vous voulez, ça doit être difficile à faire quand on ne recrute pas son équipe enseignante pour arriver à former un vrai projet culturel de l'établissement. [...] A chaque fois qu'un enseignant a l'initiative, j'essaie de l'accompagner et j'essaie de proposer des choses aussi. Mais je pense qu'il y a plus de marge de manœuvre et plus d'autonomie du chef d'établissement privé que du chef d'établissement public. [...] Il y a une relation un peu hiérarchique [accentué], mais il y a une relation de coopération surtout. »

Le partenariat avec les structures socioculturelles de proximité (maisons de quartier, centres sociaux...) est d'autant plus important qu'il permet aux chefs d'établissement et au corps enseignant de : connaître davantage le contexte social et familial de l'élève en difficulté ; partager, avec les animateurs/éducateurs, les difficultés que se soit d'ordre scolaires ou comportementales ; permettre aux jeunes d'élargir leur culture générale ou de s'épanouir à travers des activités artistiques et/ou sportives. « On est en lien (on n'a pas monté un partenariat [illustre EA-04]) avec le groupe X [le centre implanté dans le quartier Qβ]. On se voit deux fois par an et on essaie d'échanger justement sur les élèves pour voir les élèves qui ont des difficultés, l'aide qu'on peut apporter. [...] C'est déjà de

repérer les élèves qui allaient à l'aide aux devoirs. On peut voir, nous, s'ils sont en difficulté, quelles difficultés pour prévenir les professeurs afin qu'eux puissent parler avec l'élève ("voilà, si tu vas à l'aide aux devoirs, peut-être il faudrait travailler ce point là, ce devoir là [...]") et refaire un point à la fin de l'année. On voit bien que des élèves qui ont décrochés souvent au centre social, ils ont décroché aussi chez nous. [...] De temps en temps, ils nous ont permis sur des élèves qui étaient en grande grande difficulté, de servir de médiation avec les familles, parce que souvent ils avaient une meilleure connaissance des familles. » *In fine*, d'accompagner les jeunes dans la recherche d'un lieu de stage car une bonne partie ont tendance d'aller là où c'est plus commode : en bas de chez eux ou sur le lieu de travail de leurs parents. « [...] et puis des fois ils ont besoin aussi de s'ouvrir parce que pareil, sur les stages, j'ai beaucoup d'élèves qui vont demander à aller au X [marque de supermarché] parce que le X est en bas de chez eux. Donc, ouvrir sur le quartier mais pas tout à fait ça ; il faut ouvrir plus large, sur la ville déjà, parce que sur la ville il y a beaucoup d'entreprises. » (EA-04)

Au niveau de l'accompagnement à la scolarité (plus précisément des formes de soutiens scolaires), les offres du territoire provenant que se soit de l'institution scolaire, du tissu associatif local ou des structures municipales de quartier sont plutôt complémentaires. Le souci principal est plutôt le manque de motivation de la plupart des élèves provenant de ces quartiers. Or, la multiplicité des actions de ce type ne peut que constituer un avantage offrant une multitude de « portes d'entrée » pour les jeunes, d'autant plus que faire du soutien relève d'une démarche individuelle et volontaire. Selon EA-02, à la mise en place de l'accompagnement éducatif, les municipalités craignaient que les collègues allaient récupérer tous ces gamins qui fréquentaient les centres de quartier mais... « Je pense que c'est plutôt assez bien homogénéisé, assez bien réparti : ceux qui avaient l'habitude d'aller au centre de quartier ont continué à y aller ; ceux qui n'y allaient pas ont pris le choix d'aller à l'école. Oui oui, ça c'est plutôt pas mal... » EA-04, explique au sujet de la place de ces structures de proximité dans l'espace extrascolaire « Oui, ça peut rentrer dans le cadre du travail qui se fait dans le quartier et de voir, en dehors de l'école, des gens qui finalement vont leur dire la même chose que nous mais sous une approche, une relation différente. Je trouve ça aussi intéressant que de finalement avoir plusieurs entrées pour un élève/jeune, il a besoin de ça. »

Si le partenariat est initié des deux côtés, est-il toujours une volonté institutionnelle ou personnelle, liée à un individu qui occupe un poste clé à un moment donné ? EA-04 affirme que la nécessité du partenariat repose sur un besoin identifié auquel il faut répondre en multipliant les points de vue extérieurs ; c'est ce qui constitue en même temps sa force. « Au collège, on a des élèves qui ont besoin de faire plus de travail personnel, qui ont du mal (c'est vrai que partout) à travailler chez eux et qu'on a des structures qui aident l'élève et le guident pas à pas. La chose dont se plaignent le plus les professeurs c'est le manque de travail à la maison ». Il continue, « [...] on a besoin d'une école ouverte sur le monde, c'est-à-dire qu'on ne peut pas se permettre de travailler seuls, enfermés dans nos murs, mais de travailler avec des partenaires extérieurs en utilisant à la fois des structures comme les centres socioculturels, d'aide aux devoirs [...] c'est justement ce qui est indispensable sur ce qu'on disait, pour prendre le jeune dans sa globalité ».

§ Les professionnels de l'accompagnement (section II.5.2.C, p. 74).

Selon VC-03, il est évident que le partenariat Ecole-Clas repose sur la volonté des personnes impliquées. « Moi je pense que, dans le contrat de l'Education nationale n'est pas stipulé ou marqué que pendant leurs heures de classe, ils [les professeurs] peuvent créer/faire du périscolaire. C'est à leur charge personnelle (on va dire). Est-ce que oui, ça pourrait être bénéfique de collaborer avec des animateurs du périscolaire ?! Ils ont déjà leur étude [du soir] propre à eux. Certains pensent que c'est assez suffisant pour attraper le retard et permettre à l'enfant de pouvoir réussir ; d'autres pensent que tout ce qui est dans le périscolaire (mise en place par la municipalité) ça pourrait être un plus (car on essaie avec d'autres outils que ceux "normalisés") pour rattraper un retard ou débloquer un certain comportement (pouvoir y arriver par d'autres choses). » VC-03 insiste sur le fait que, à sa connaissance, il n'existe pas de texte législatif établissant clairement le cadre de ce qu'un enseignant pourrait ou ne pourrait pas faire (vis-à-vis du personnel encadrant les activités éducatives du soir). Donc, en plus d'une charge de travail, « ils ont un peu peur. Certains préfèrent nous voir et nous conseiller, d'autres pensent que l'étude suffit déjà et que le reste c'est plus des jeux qu'autre chose. » VC-04 va également dans le même sens : « Ça dépend des personnes, si les instits souhaitent partager avec nous. C'est plus eux, leur motivation ; nous on est motivés, on serait capable d'aller leur parler... ».

Notre interlocuteur continue à vanter les mérites du partenariat avec une école élémentaire du secteur en énumérant quelques actions. « Dans le primaire, avec la mise en place d'un tel partenariat [rapprochement], on a vu que ça se passait très bien car on était au courant (par rapport à l'école) de ce que l'enfant faisait et de ses difficultés et nous, à travers nos outils/notre pédagogie, on essayait de contourner le problème (ça nous aidait). Des instituteurs sont venus au centre pour voir comment travaillent les enfants et *vice versa*, on a envoyé en immersion des animateurs pendant les classes. Donc, on a pu créer ce lien bilatéral et on a fait participer aussi la famille dans le sens où on voulait montrer que l'école et le périscolaire c'est une suite. Ça pouvait très bien vivre ensemble. » Le partenariat en question, souligne VC-03, « c'est encore subtil à manipuler même si ça date depuis un certain temps car ce n'est pas encore rentré dans les mœurs de tous les instituteurs ; je pense que c'est un avantage. » D'ailleurs, continue-t-il, certains parents n'hésitent pas à demander plus de collaboration entre les instituteurs et les accompagnateurs. « Oui, ça c'est passé. Effectivement, on a pu voir qu'il y avait certains parents qui souhaitaient plus de collaboration entre nous et l'école (même tripartite avec la famille). [Et ça a donné quoi comme suite ?] Je

parle en primaire (collège jamais), [...] quand l'enfant voit (les trois organismes) qu'on tourne tous sur la même fréquence (on affiche des liens et on est bien coordonnés), je pense que ça peut être qu'un plus. »

Quand le partenariat avec l'école n'existe pas (et notamment avec certains collèges du secteur), certains animateurs trouvent encore des moyens pour garder un lien avec ce qui se passe en classe. C'est le cas de VC-05 qui répond à la question « Les devoirs sont une astuce pour comprendre ce qui se passe en classe ? » « Une astuce je n'en sais pas, mais en tout cas un moyen, un petit échantillon de ce qui se passe dans la classe. » Pour d'autres comme VC-03, les cahiers de correspondances et les bulletins de notes font aussi bien l'affaire. « C'est dommage parce qu'il aurait pu y avoir plus de complicité entre le périscolaire et la scolarité en elle-même [la vie scolaire]. Le seul lien avec eux est ce qui est écrit dans les cahiers de correspondances (plutôt le comportement) et les bulletins. Les seuls éléments qu'on a pour savoir ce qu'en pensent les professeurs (ça va que dans un sens), par contre les professeurs ne savent pas ce que nous on fait exactement (nous on peut savoir à peu près ce que le professeur pense de l'élève mais lui ne connaît pas nos pensées). Ça n'est pas une communication bilatérale, on n'a pas de directives de leur part "faites ceci ou cela" donc on y va un peu au feeling. »

Mais au final, que demandent les animateurs de la part des enseignants ? Selon VC-03, un éventuel partage semble nécessaire plutôt pour le fond que pour la forme de la difficulté scolaire en elle-même ou de la mauvaise note dans une matière. « Le prof, quand il s'adresse à sa classe il fait son cours, il peut pas voir l'enfant dans sa globalité. Il le voit juste sur la copie, c'est la note qui va lui mettre qui va refléter le niveau direct de l'enfant. Alors que nous, on a des liens un peu plus particuliers car ils sont en nombre restreint, on fait du cas par cas, on discute avec eux, on voit exactement où est-ce que ça bloque. D'ailleurs le prof ne sait pas si l'enfant a bien compris, si c'est par rapport à ses connaissances, etc. Il voit soit une réponse fautive soit que l'enfant n'a pas répondu. Nous, quand on fait un exercice avec l'enfant, on voit exactement comment il résolve, donc ça sera bien qu'on apporte ces éléments-là au prof (afin de faire un travail plus personnalisé malgré le programme à respecter). » Quand aux autres types d'informations qui pourraient être partagées, sa réponse ressemble plutôt à une invitation à réfléchir ensemble (avec l'école). « Bah justement, si on arriverait à bien définir ces points là et à les trouver, avec ce genre d'arguments on pourra amener les professeurs vers nous, les sensibiliser et leur montrer qu'on a des outils qui peuvent les intéresser. » Le lien avec la famille c'est un des atouts que l'équipe d'animation du périscolaire peut apporter comme une plus-value car l'enfant est constamment valorisé à travers la relation parent-enfant. « C'est vrai que par rapport aux relations qu'on a avec les parents, comme l'enfant est souvent concerné (il n'est pas mis de côté lors des réunions), il est valorisé et encouragé par la présence du parent alors qu'à l'école, on appelle les parents plutôt pour corriger une faute (l'enfant a fait quelque chose de négatif). [...] C'est vrai que par les liens, on cherche sensibiliser et attirer l'attention de l'Education nationale. »

Certains s'avancent et font des propositions à l'égard du rôle de chaque acteur au sein du partenariat. « Là où nous on peut jouer un rôle c'est pour les enfants qui sont un peu en retard, leur faire un exercice en plus, j'en sais pas. [...] Bah oui, ça serait intéressant qu'ils viennent dans les réunions avec les parents (par exemple), mais on va pas leur demander... [...] C'est moi qui suis allé quelquefois voir la maîtresse d'un enfant que je m'occupais particulièrement. [A la demande du parent ?] Non, non ! Parce que ça allait pas et les parents étaient largués aussi, donc... » Partant des rôles différents mais complémentaires, l'intérêt est encore une fois souligné par VC-06 : un partenariat puise sa force et sa richesse nécessaires à la création de nouvelles compétences (au bénéfice de l'enfant) justement de la différence de ces partenaires. « Je pense que l'école c'est son travail d'apprendre certaines choses et moi (je ne suis pas instit ni professeur), je suis quelqu'un de différent, d'extérieur, qui a un autre métier, d'où l'intérêt aussi de voilà, de changer de cadre, d'environnement. »

B) Interprétation du discours (section II.6.A, p. 78).

La plupart des familles demandent un rapprochement entre l'école et le centre. Les motifs invoqués sont : les difficultés scolaires, une constance de l'enfant à l'égard du travail scolaire en général et du suivi des devoirs en particulier, pour permettre aux accompagnateurs et aux enseignants d'échanger au niveau du comportement de l'enfant en classe ou au centre. D'autres parents, non francophones, trouvent que ça les aide énormément car ils ne pourraient pas suivre seuls la scolarité de leurs enfants. Les familles en général pensent que leurs enfants auront plus de chances de réussite dans une telle configuration.

D'autre part, les animateurs d'activités périscolaires sont désireux de partager davantage avec l'école tout en affirmant le rôle complémentaire qu'ils jouent par rapport à l'Education nationale. Quand il n'y a pas de lien avec les enseignants des enfants dont ils sont référents (par rapport à l'accompagnement scolaire), en attendant de pouvoir échanger, ils ne manquent pas d'imagination pour en savoir ce qui se passe en classe (à travers les devoirs, les cahiers de textes, les bulletins de notes...). Parallèlement, certains enseignants s'intéressent à ce qui se passe le soir après la classe (soit purement informatif, soit concernant le travail scolaire hors l'école). Ils le font indirectement par l'intermédiaire des parents voire directement, à la sortie de l'école, quand les animateurs viennent chercher les enfants inscrits aux AEPS du centre (si celui-ci est un jeune qui a lui-même été élève de l'école, la relation est plus simple à nouer).

À la lumière de ce qui vient d'être dit, nous constatons que la relation partenariale Ecole-Clas est perçue comme une évidence et ce pour le bénéfice de l'enfant. Néanmoins, elle est de nature différente selon qu'il s'agisse d'une école élémentaire ou d'un collège.

D'un côté, on insiste sur le fait que le temps nécessaire à la construction d'une telle relation n'est pas (forcement) prévu sur le temps scolaire (par rapport aux missions de l'enseignant et aux tâches quotidiennes). Si avant, quand les samedis étaient jour d'école, la rencontre entre les enseignants et les animateurs (voire avec les parents) était plus facile ; aujourd'hui la relation ne peut se développer qu'à la périphérie du temps scolaire à moins que l'emploi du temps des enseignants change. Cependant, au niveau des responsables (à la fois du CLAS et des établissements), cette rencontre est encore possible est souhaitable. Nous remarquons une fois de plus que le partenariat Ecole-Clas repose en grande partie sur la volonté et l'investissement personnel des individus, sur l'intérêt qu'ils portent par rapport à des enjeux communs et des problématiques visiblement partagées.

De l'autre, l'école n'a cessé d'évoluer au fil du temps et s'est ouverte de plus en plus vers l'extérieur. Mais qui dit « ouverture » dit « partenariat ». Comment expliquer les deux attitudes apparemment contradictoires ? Avec certains établissements, le partenariat initié arrive à prendre forme, il se développe même. Nous constatons une fluctuation dans le temps quant à l'intensité des relations partenariales et au contenu des interventions (nous faisons référence au partenariat du centre social avec l'école Eß-1 ou encore à sa collaboration avec le collège Cα). Pour d'autres établissements, on souligne le caractère non obligatoire du partenariat en ajoutant que c'est aussi une question de *feeling*. Qu'est-ce que l'école privilégie dans son choix de répondre favorablement à une demande de collaboration ? Qui en est le bénéficiaire direct ?

Extrait de la Circulaire n° 2000-341, 2000 : « La réussite scolaire des jeunes est un facteur essentiel d'insertion et d'intégration sociales. L'école a pour mission fondamentale la réussite scolaire des enfants et des jeunes qui lui sont confiés. Or cette mission, qui constitue un véritable défi dans des contextes difficiles et avec un public hétérogène nécessite une prise en compte de l'environnement de l'école et ses deux principaux partenaires éducatifs : les familles et les associations. » (p. 1)

Le partenariat n'est pas indispensable, c'est vrai, mais dans une configuration où les enfants scolarisés proviennent des quartiers populaires (sans vouloir stigmatiser les populations qui y habitent), ne reçoivent pas forcément l'apport culturel au sein de leur famille, l'existence d'un lien étroit entre l'école, les familles et les associations de quartier devient une exigence de qualité pour la réussite scolaire des enfants dits défavorisés. Il est même fort recommandé. La richesse, en termes de compétences et de ressources, qui peut être développée au sein d'une telle relation de coopération est d'autant plus importante quand nous savons que, les enseignants, ne reçoivent pas une formation adéquate dans l'exercice de leur mission auprès d'un public quelque peu particulier. Et, ce sont les enseignants eux-mêmes qui le disent (tout cycle confondu) : « Moi, je soutiens pas les parents, c'est pas mon rôle ! C'est pas mon rôle du tout, dans ma formation d'enseignant, on m'a pas parlé des parents, jamais ! On m'a mal parlé des enfants mais on m'a pas parlé des parents, ça c'est sûr. Aujourd'hui on est confronté à une réalité évidente, bah, c'est qu'on travail avec les parents [...] mais moi je forme pas les parents et [...] c'est pas mon rôle [très accentué]. » (EA-03) Etre enseignant dans le 16^e arrondissement ou dans un quartier de banlieue cataloguée « difficile » (encore sans vouloir stigmatiser et offenser qui que ce soit), ne représente pas la même tâche bien qu'elle relève de la même mission. EA-04 précise, « disant que plus on a une population en difficulté, plus on est obligé de trouver des moyens pour intéresser l'élève parce que le prof (quel que soit l'endroit où il travaille), s'il a choisi ce métier, c'est parce qu'il a envie de progresser ses élèves (sinon il fera un autre travail, ça c'est certain). [...] On voit que dans la formation des profs, travailler en partenariat c'est pas forcément quelque chose qu'ils ont été formés. Ils ont été formés sur leur discipline de manière très bonne, ils savent très bien enseigner mais après, sur la prise en charge déjà des adolescents, c'est quelque chose sur lequel, à mon avis, il manquait des choses dans la formation des profs ». L'interdisciplinarité (c'est-à-dire voir l'élève dans sa globalité), continue EA-04, c'est un aspect du métier d'enseignant qui n'est pas tout à fait rentré en compte dans la formation sauf quelques exceptions (par exemple les enseignants d'éducation physique et sportive bénéficient depuis des années des modules permettant d'approfondir les connaissances au sujet de l'adolescence).

S'approcher des associations et des structures de proximité à vocation familiale et socioculturelle (dans les quartiers) et créer des partenariats au-delà des clivages ou avis divergents (exemple avec les éducateurs spécialisés dans les collèges), ça ne peut qu'être bénéfique pour l'enfant/le jeune et sa réussite scolaire. « [...] J'ai renforcé le partenariat avec l'association des éducateurs de rue (j'ai mis en place l'intervention de l'éducateur autour du groupe de parole). » (EA-04) Ou encore toujours au sujet de l'intervention des éducateurs spécialisés dans un quartier. « [...] Quand j'ai un gamin exclu parfois il m'arrive de leur dire "écoutez, j'ai un gamin qui est passé en conseil de discipline, attention, est-ce que vous pouvez voir si vous pouvez le suivre, le prendre en charge... ?" ; ça, ça sert et les gamins l'ont parfaitement identifié. » (EA-02)

Les enseignants reconnaissent que lors des réunions avec les parents ou des convocations de ces derniers à l'école, « la critique est souvent négative, les propos positifs on les entendent beaucoup moins que ceux négatifs » (EA-01). Un autre témoignage va dans ce sens : « J'ai déjà eu des parents qui m'ont dit "moi, à un moment donné, dès que je suis convoqué au collège c'est pour me dire que ça va pas", du négatif. Ça c'est un vrai souci car on a des tas de parents qui n'ont plus envie de venir tout simplement pour ne pas entendre à nouveau du négatif sur leur enfant. » (EA-04). En même temps, les parents ont tendance à rentrer plus facilement dans un centre social ou une

association de quartier que dans un établissement scolaire. Une des raisons serait que, dans ces lieux, ils se sentent moins jugés par rapport aux difficultés de leurs enfants ou à une situation familiale particulière, dont forcément, ils se sentent moins jugés aussi par rapport à leur rôle d'éducateur. Lors des réunions de bilan trimestriel avec les parents et leurs enfants, les accompagnateurs arrivent à toujours tirer la famille vers le haut en valorisant l'enfant devant ses parents. Et ce n'est pas qu'une façon de masquer, de déguiser la réalité ; d'ailleurs certains enseignants le font très bien aussi. Est-ce une question de *feeling* ou de connaissance spécifique du public accueilli ? Nous n'en savons rien. Certes, une relation de partenariat permet aux acteurs de partager des informations liées aux compétences à la fois scolaires et non scolaires développées par l'enfant en dehors de la classe – que les structures de proximité comme les centres de quartier valorisent très souvent lors des séances d'activités éducatives du soir –, données que l'école pourrait davantage utiliser tant pour les activités éducatives sur le temps scolaire (collectivement) que pour l'évaluation de chaque élève lors des rencontres avec la famille (individuellement). Car « quand l'enfant voit (les trois organismes) qu'on tourne tous sur la même fréquence (on affiche des liens et on est bien coordonnés), je pense que ça peut être qu'un plus » (VC-03).