

On lira, ci-après, des extraits d'une intervention de Gérard Castellani, administrateur des CEMEA et de l'AFL, au Colloque organisé à Dijon le 15 septembre 1999 par l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education.

De cette intervention qui traitait de l'évaluation de l'organisation et de l'évolution de l'accompagnement scolaire dans un département français, nous n'avons retenu que les propos par lesquels son auteur s'efforce d'abord de définir l'accompagnement scolaire, notion assez imprécise que ni les textes officiels ni les pratiques auxquelles il donne lieu ne contribuent vraiment à éclaircir.

L'accompagnement scolaire

Gérard Castellani

L'accompagnement scolaire représente, en France, une somme considérable d'énergies et de bonnes volontés, de salariés et de bénévoles engagés dans les actions les plus diverses pour aider les enfants ne bénéficiant pas - pour des raisons diverses - d'une aide suffisante, hors de l'école, leur permettant de réussir leur scolarité.

Or, sous cette dénomination, sont conduites des actions aussi diverses que mal définies et sont employés comme synonymes des termes sensés pourtant recouvrir des réalités différentes : aide aux devoirs, soutien scolaire, rattrapage scolaire... Dans de telles conditions, pour les organismes qui financent de telles actions, il est aussi difficile d'évaluer le projet qui leur est proposé par les responsables d'une association que les résultats des actions mises en oeuvre.

1. Définition

On devrait pouvoir trouver une définition claire de cette notion, soit dans le premier texte officiel évoquant ce concept, c'est-à-dire dans la Charte nationale de l'accompagnement scolaire du 7 octobre 1992, co-signée par le Fonds d'Action Sociale et les grands organismes associatifs de formation, soit dans la Circulaire interministérielle du 30 juillet 1996 sur les Contrats locaux d'accompagnement

scolaire. En fait, la Charte désigne par accompagnement scolaire *"l'ensemble des actions qui visent à offrir aux enfants et aux adolescents l'appui et les ressources dont ils ont besoin pour réussir leur scolarité, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social."* Mais l'imprécision de cette définition va conduire à avaliser des actions dont le rapport à l'école semble évident - et ce sera le cas de tout ce qui tourne autour de ce que l'on appellera "l'aide aux devoirs" - et à refuser d'en financer d'autres qui semblent plus axées sur les loisirs et dont nous verrons qu'elles constituent, en réalité, une aide plus efficace que la seule aide aux devoirs en faveur d'une bonne réussite scolaire.

Quant au cahier des charges des Contrats locaux d'accompagnement scolaire, il indique que ces programmes d'actions préciseront notamment :

- *le diagnostic des besoins et la méthode pour l'établir ;*
- *les conditions de partenariat avec les établissements scolaires et les enseignants dans la conception du projet, dans la réalisation, le suivi et l'évaluation de l'action ;*
- *les modalités proposées pour informer et impliquer étroitement les parents ou responsables légaux dans le suivi éducatif de leurs enfants ;*
- *les critères et moyens proposés d'évaluation des actions.*

Nous reviendrons sur ces points du cahier des charges, mais il nous faut bien constater, quant à la définition de ces actions qu'on se propose d'évaluer et dans lesquelles on devra impliquer les familles, qu'il faut se contenter de celle-ci : "Les contrats locaux d'accompagnement scolaire ne devront pas se limiter à la seule aide aux devoirs ou au travail personnel. Ils mettront en place les actions propres à améliorer la réussite scolaire et l'épanouissement personnel du jeune en proposant un environnement éducatif à la fois sécurisant et stimulant." Si une courte liste d'activités proposées suit (méthodologie, lecture, accompagnement disciplinaire), on n'en est pas plus avancé. "Ne pas se limiter à l'aide aux devoirs" signifie que cette aide en fait partie. Et les autres activités figurant sur la liste des propositions sont très scolaires. L'une d'elles bénéficie même d'une formulation tautologique puisque l'une des formes de l'accompagnement scolaire serait "l'accompagnement" disciplinaire. Resterait à préciser ce qu'est un accompagnement disciplinaire quand ce n'est pas le fait de l'enseignement de la discipline concernée : s'agirait-il de leçons particulières ?

Pour résumer ce que les CEMÉA et moi-même avons pu écrire pour clarifier les différents concepts tournant autour de cette notion un peu floue d'accompagnement scolaire (Castellani, 1997) et parce qu'il faut bien se mettre d'accord sur un vocabulaire minimum, voici ce que je proposerai pour préciser les quatre termes les plus fréquemment utilisés comme quasi-synonymes que sont l'aide aux devoirs, le soutien scolaire, le rattrapage scolaire et, finalement, l'accompagnement scolaire lui-même.

L'aide aux devoirs (sans que l'on ait à se prononcer sur la légitimité des devoirs eux-mêmes, ce qui est une autre question), c'est le "coup de main" que tout ancien élève ou tout élève plus ancien doit pouvoir apporter à son cadet, moins avancé que lui dans sa pratique du "métier d'élève". Il n'est donc pas question ici d'enseigner, mais bien d'aider. C'est pourquoi on peut légitimement s'étonner que le cahier des charges des contrats locaux d'accompagnement scolaire propose des activités méthodologiques ou d'accompagnement disciplinaire qui sont, me semble-t-il, très caractéristiques du métier d'enseignement, comme devraient l'être également les activités de lecture - ce que j'ai illustré dans un de mes livres

(Castellani, 1996). Il me paraît donc légitime qu'une aide aux devoirs soit proposée par toute personne - étudiant, retraité, animateur salarié ou bénévole, après une courte formation lui ayant permis d'analyser suffisamment ses propres pratiques d'ancien élève pour être plus à l'écoute de ses "tutorés" que dans une stratégie de communication de trucs et de ficelles.

Tout autre est le soutien scolaire qui ne saurait être assuré que par des enseignants, dans la mesure où le soutien apporté à l'apprenant constitue bien l'essentiel du métier d'enseignant, surtout si l'on se place dans le contexte d'éducation active qui constitue le credo pédagogique du mouvement auquel j'appartiens. J'ai une curieuse propension à croire que, lorsqu'un élève n'a pas compris quelque chose, il est du devoir et de la compétence de l'enseignant de l'aider à surmonter cette difficulté...

Quant au rattrapage, il est, au mieux, du ressort de l'enseignant, au pire de celui du thérapeute. Pour simplifier, prenons deux exemples. Gravement accidenté au ski pendant les vacances d'hiver, un enfant reprend la classe après une interruption d'un mois de plus que ses condisciples. Il ne lui est absolument pas possible de consacrer à combler son retard une durée équivalente à celle de son absence. La meilleure solution, dans ce cas, n'est-elle pas que le (ou les) enseignant(s), avant chaque leçon nouvelle nécessitant la maîtrise de notions enseignées pendant son absence, lui donne(nt) oralement ou lui fournisse(nt) un document résumant juste ce qu'il doit savoir pour ne pas perdre pied mais poursuivre sereinement son apprentissage ?

Deuxième exemple : une écolière ou une collégienne, reconnue pour sa bonne participation et une réussite scolaire convenable, ne s'est jamais absentée. Depuis quelque temps, on constate chez elle un manque d'intérêt pour l'école, ses erreurs sont plus fréquentes et ses résultats sont en chute vertigineuse. On apprendra que divers événements familiaux sont survenus et qu'elle n'a pas réussi à les surmonter. Certes, enseignants et parents feront leur possible pour l'aider et la soutenir, les uns scolairement, les autres affectivement, mais leurs efforts risquent bien de ne pas être suffisants et l'aide d'un thérapeute sera nécessaire. En tout cas, *a fortiori*, ce n'est pas du côté de l'aide aux devoirs que l'on peut attendre la guérison d'un mal sans lien direct avec la scolarité.

Reste alors à définir ce que nous entendons par accompagnement scolaire. Des quatre actions que nous évoquons ici, il est probablement le moins scolaire alors qu'il est probablement le plus nécessaire à la réussite à l'école ou au collège et, peut-être même, au lycée. L'accompagnement scolaire, c'est ce qui permet aux enfants, qui n'en ont pas toujours l'occasion dans leur famille ou dans leur environnement proche, de légitimer les apprentissages scolaires. L'accompagnement scolaire doit proposer aux enfants des activités, des situations dont les clés de compréhension se trouvent dans ce que l'on apprend à l'école et, plus encore, au collège. L'accompagnement scolaire doit donc permettre, à travers des activités globales, aussi peu "scolaires" dans leur conception qu'une randonnée, un concert, un spectacle (comme acteur ou comme spectateur), un atelier d'expression corporelle, manuelle, musicale..., de trouver un retentissement dans ce qui se passe à l'école. Et ceci, soit que cette action globale précède ce qui se fera à l'école qui en donnera les clés théoriques, conceptuelles, soit que cette action soit vécue comme une occasion de mobiliser hors de l'école des compétences qui y auront été acquises.

Une fois défini ce qui nous paraissait correspondre à ce que nous souhaitions voir pratiqué dans l'accompagnement scolaire, restait à expliquer à ceux qui en étaient les responsables ce qui se passe exactement à l'école et qu'une expérience, même réussie, d'ancien élève ne permet pas toujours de comprendre.

2. Comment apprend-on à l'école ?

Il a fallu se mettre d'accord sur une hypothèse de processus d'apprentissage acceptable par des spécialistes et compréhensible par des non-professionnels. Cette hypothèse devait permettre de montrer, à la fois, la place des familles et des organisations périscolaires leur venant éventuellement en aide, et celle de l'école, dans ce processus d'apprentissage, pour que les animateurs des structures d'accompagnement scolaire abandonnent progressivement leurs pratiques actuelles, qui consistent, majoritairement, à refaire l'école après l'école. Mais il fallait également les dissuader de faire, particulièrement pour les enfants des familles issues d'une immigration récente, l'école avant l'école, ce qu'avaient vainement tenté les Américains, dans les années soixante, pour américaniser les petits Porto-

ricains. En effet, leurs parents, devenus Américains à part entière depuis 1952, mais hispanophones et de cultures espagnole et caraïbe mais non anglo-saxonne, avaient immigré en masse vers New-York. On avait donc inventé pour eux le concept de *compensatory education* - une école avant l'école - que j'ai décrite dans un autre livre (Castellani, 1993).

Nous sommes donc partis d'une description très simple d'un processus d'apprentissage en cinq phases (Castellani, 1999) :

- une phase de sensibilisation, de rencontre - le plus souvent fortuite - avec un objet dont le sujet ne saura que plus tard, à l'école ou au collège, qu'il constituera un objet d'étude (qu'il s'agisse d'un mot étrange, d'une plante, d'un monument ou d'une tournure de phrase) ;
- après un certain temps de latence, voire d'oubli, une phase de redécouverte, de manipulations (concrètes ou verbales), au cours de laquelle un enseignant fait appel aux souvenirs de ses élèves : pour certains, les souvenirs resurgissent effectivement, mais ceux qui n'ont jamais été mis en contact avec ce nouvel objet de connaissance affichent évidemment un temps de retard, dont on imagine facilement les conséquences dans ce qui va suivre ;
- la troisième phase, qui suit immédiatement la seconde, est, en effet, celle au cours de laquelle la théorisation des souvenirs et des expériences de certains (mais non de tous, malheureusement) va permettre à l'enseignant de dégager la loi, la règle ou le théorème qui régissent tous les cas particuliers relatés ou observés ;
- une quatrième phase permet de conforter ce nouveau savoir par des exercices d'application ;
- la cinquième et dernière phase se produira parfois à l'école, le plus souvent ailleurs, lorsque, dans ce que j'appellerai un réinvestissement spontané, l'apprenant mobilisera ce savoir, non plus dans un exercice d'application, mais dans une situation globale, qu'elle soit scolaire ou de la vie courante.

3. Quand et comment contribuer, hors de l'école, à aider un enfant à apprendre à l'école ?

Comme chacun l'aura compris, une grande partie de la réussite ou de l'échec dans les études faites à l'école ou au collège est liée à la plus ou moins grande richesse des première et cinquième phases du processus que nous

venons d'évoquer rapidement, phases qui - d'une manière générale - se vivent hors de l'institution scolaire. Si les enfants qui vivent dans des milieux plus riches culturellement éprouvent moins de difficultés que les autres à entrer directement dans ce qui se fait à l'école, ce n'est pas parce que leur parents leur font l'école avant l'école ou leur refont l'école après l'école. C'est parce que la vie que vivent ces enfants donne du sens à l'école et que ce qu'ils vivent à l'école prend du sens dans ce qu'ils vivent hors de l'école. Et c'est particulièrement vrai au collège. Même les parents qui ont le moins de familiarité avec l'école peuvent montrer à leurs enfants le lien entre ce qu'on apprend à l'école et ce qui se vit hors de l'école. Par contre, il est extrêmement difficile, quand on n'a pas fréquenté le collège, d'aider les enfants à trouver du sens à ce qui se vit au collège. Attention ! Que l'on me comprenne bien. Je ne suis pas en train de faire l'apologie de l'utilitaire. Il ne s'agit pas de répondre à la question : à quoi servent les mathématiques ? Il s'agit de savoir ce que sont les mathématiques. Quand vous demandez à un élève de troisième ce qu'est la géographie, soit il vous récite les titres des quatre ou cinq dernières leçons qu'il a apprises, soit il vous dit que la géographie lui sera utile, plus tard, à ceci ou à cela - le syncrétisme ou l'utilitarisme. Il faut tomber sur une perle rare pour qu'il réponde à la question posée : ce qu'est la géographie, une définition en compréhension. Or, les élèves de troisième ont huit ans de géographie derrière eux... On voit bien là que la fréquentation, même correcte, de l'école et particulièrement du collège, ne suffit pas à donner du sens. Ce qui donne du sens, c'est l'expérience extra-scolaire, soit pour préparer l'école - et c'est la première phase, la phase de sensibilisation - soit pour valider l'école - et c'est la phase de réinvestissement.

Ce dont il est question, c'est donc bien de fournir à tous les enfants et non aux seuls enfants issus de milieux relativement privilégiés, la possibilité de vivre cette première et cette cinquième phases. Et si la famille ne peut assumer seule cette éducation périscolaire, il faut l'y aider. Tant que la famille n'est pas en mesure de proposer à ses enfants les activités périscolaires qui leur permettent de donner du sens à l'école, il faut que des organisations éducatives donnent aux enfants la possibilité de pratiquer

ces activités. Notons au passage que cette aide ne doit pas être réservée à des catégories socio-économico-culturelles particulières. Si j'ai eu l'occasion de conduire des formations de mamans analphabètes ou quasi analphabètes qui voulaient apprendre à aider leurs enfants à l'école (Castellani, 1998), j'ai souvent été confronté à l'angoisse de parents cultivés que leurs activités sociales et professionnelles empêchent d'être aussi présents à leurs enfants que ceux-ci le souhaiteraient. Donc, aucune catégorie de famille n'est à exclure de ces activités. Mais de quelles activités s'agit-il ?

Si, comme nous l'avons vu, ni la Charte de 1992 sur l'accompagnement scolaire, ni la Circulaire interministérielle de 1996 ne proposent de définition totalement satisfaisante, l'énumération des activités figurant dans la Circulaire interministérielle du 9 juillet 1998 sur l'aménagement des temps et des activités de l'enfant et la mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires proposent les pistes particulièrement intéressantes que voici :

Ces activités pourront répondre aux objectifs suivants, entre autres :

- le développement de l'inventivité, des aptitudes logiques notamment par la pratique de jeux individuels et collectifs ;
- le développement de la curiosité et de l'esprit scientifique par l'expérimentation ;
- l'aptitude à la communication, en particulier par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ;
- la connaissance de son corps et sa maîtrise par diverses activités sportives et d'éducation à la santé ;
- le développement de la sensibilité, de la curiosité et de la créativité par l'accès aux pratiques artistiques et culturelles ;
- l'amélioration des résultats scolaires grâce à des actions respectant les principes de la Charte de l'accompagnement scolaire ;
- l'apprentissage de la vie collective et de la citoyenneté.