

L'accompagnement scolaire.

Modèles de références, types d'accompagnement.
Profils, compétences et besoins des intervenants.

EN PRÉAMBULE : REGARDS SUR LE DISPOSITIF D'ENQUÊTE

La structure ANTIGONE Formation assure des missions de conseil et de formation en direction exclusive des services publics. Plus particulièrement positionnée dans le champ de la modernisation et des mutations du service public, elle développe tout particulièrement ses compétences en direction des problématiques professionnelles nouvelles suscitées par les évolutions sociétales et notamment par la prise en charge des publics en difficulté. À ce titre, elle intervient auprès des acteurs des dispositifs Contrat de Ville, dans les divers champs concernés, et particulièrement dans les champs de la prévention et des accompagnement éducatifs auprès des jeunes.

Le Comité départemental de l'accompagnement scolaire (CDAS) des Bouches-du-Rhône nous a sollicités, au terme d'un appel d'offre, afin que soit effectuée une évaluation des besoins en formation des intervenants en accompagnement scolaire, préalable à l'élaboration d'une proposition d'offre de formation adaptée. La démarche d'évaluation préconisant le recours aux entretiens de différents types d'intervenants, il a été fait le choix de procéder à des entretiens semi-directifs, individuels (responsables et coordonnateurs) et collectifs (accompagnateurs). Après concertation avec les membres du Comité Départemental de l'Accompagnement Scolaire et définition des modalités et contenus des entretiens, ceux-ci se sont déroulés auprès des structures d'accompagnement scolaire des Bouches-du-Rhône du 15 septembre au 1er décembre 2000.

13 structures, correspondant à la préconisation du Comité départemental d'accompagnement scolaire ont été rencontrées, dans leurs locaux, à savoir 6 structures à Marseille et 7 structures hors Marseille, avec une moyenne d'une demi-journée d'entretiens par structure, soit environ 50 heures d'échanges. Sur les 13 structures, 7 ont un statut de centre social et 6 ont un statut associatif simple (local, ou intégré à une fédération nationale)

Trois types d'entretiens ont été menés auprès de trois types d'intervenants, différemment positionnés au regard de l'accompagnement scolaire : les responsables de structures, les coordonnateurs d'accompagnement scolaire, les accompagnateurs. Les entretiens ont permis de rencontrer :

- ♦ responsables des structures.
- ♦ 9 coordonnateurs d'accompagnement scolaire (ce type d'intervenant n'existe pas dans toutes les structures).
- ♦ 40 accompagnateurs.

Les propositions d'entretiens et demandes de rendez-vous ont été diversement accueillies selon les structures. Certains y ont vu une occasion de faire remonter des difficultés et des besoins d'ordre général, plus que des besoins en formation : la perception des difficultés est plus vive que la prise de conscience que la résolution de ces difficultés peut passer par le recours à la formation. Pour d'autres, un accueil plutôt méfiant semblait manifester l'inquiétude d'une démarche à visée évaluative qui pourrait se traduire par... une révision des agréments CLAS, et donc des financements. Cette crainte portant sur la qualité et l'orthodoxie de leurs propres pratiques d'accompagnement scolaire s'est plusieurs fois traduite par une difficulté à mener les entretiens avec les acteurs directs de l'accompagnement : les accompagnateurs. Soit le responsable affirmait qu'il était impossible de les rencontrer du fait de leurs activités personnelles (étudiants pris par leurs cours), soit le responsable était présent à l'entretien, à toutes fins utiles... Souvent cependant cette prévention initiale a pu être levée grâce à l'entretien préalable avec le responsable, entretien qui permettait de situer le véritable objectif de l'opération (étude des besoins en formation), de lever l'hypothèque évaluative et surtout d'établir un climat de confiance : alors une date et un horaire pouvaient être trouvés permettant de rencontrer un ou plusieurs accompagnateurs... Une minorité de structures a réagi sans état d'âme, organisant les rencontres de façon ouverte et pertinente, et conformément à la demande.

Ces quelques données contextuelles établies, il demeure que les entretiens ont livré un ensemble d'éléments et d'informations très riche sur la réalité de l'accompagnement scolaire tel qu'il se pratique dans le département. Le bilan de ce recueil est organisé selon les trois axes suivants :

- ♦ Les modèles de référence de l'accompagnement scolaire dans le département.
- ♦ Les types d'accompagnement scolaire observés.
- ♦ Les profils d'intervenants en accompagnement scolaire, les compétences requises et les besoins en formation.

LES DEUX MODÈLES DE RÉFÉRENCE DES INTERVENANTS EN ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

■ Premier modèle : La réussite par l'école ou « l'élitisme républicain ».

Le premier modèle est le modèle classique implanté depuis Jules Ferry par l'école de la République. Il s'agit là d'un noyau de convictions fortement affirmées qui prennent l'allure d'une

adhésion idéologique aux accents d'évidence, et fondent certains choix d'objectifs et de pratiques d'accompagnement scolaire. Il importe de noter - en précisant toutefois que notre enquête visait une appréhension qualitative des démarches d'accompagnement scolaire afin d'établir les besoins en formation des intervenants, et non une approche évaluative quantifiante - que ce modèle est omniprésent, même s'il se retrouve à des degrés variables selon les intervenants : il constitue une ligne de force des approches d'accompagnement scolaire.

Selon ce modèle l'école est au centre du projet collectif d'éducation destiné à assurer épanouissement personnel et promotion sociale. L'école apparaît comme le point focal d'un système de représentations concernant l'accompagnement scolaire, au sein duquel s'ordonnent les regards portés sur la famille, sur l'enfant, sur les intervenants. Les entretiens avec les différentes catégories d'intervenants en accompagnement scolaire ont permis un recueil étoffé de leurs convictions en la matière.

L'école, au centre du système éducatif ou l'école sacralisée

« Réussir **à** l'école », « Réussir **par** l'école » : ces deux affirmations irriguent le discours des intervenants et sont présentées comme indissociables l'une de l'autre. La réussite scolaire est le maître mot des intervenants : l'objectif de l'accompagnement scolaire est donc de permettre cette réussite **à** l'école, qui doit conduire l'enfant à une réussite personnelle ultérieure. Il faut « *que l'enfant réussisse à l'école, ... aider les gamins à s'en sortir, ... résorber les difficultés scolaires, ... aider à la réussite scolaire, ... réduire l'échec scolaire par l'accompagnement hors de l'école, etc.* ».

Pourtant les objets de la réussite **à** l'école ne recouvrent pas exactement ceux de la réussite personnelle ultérieure. En effet la réussite **à** l'école porte, selon les intervenants, sur les acquisitions de savoirs, l'école servant à « *donner avant tout une culture générale* », « *à transmettre un savoir* », mais pas à « *donner du boulot* ». En revanche, la perspective ouverte derrière les acquisitions de savoirs scolaires et de culture générale est celle d'une intégration sociale, à la fois d'ordre culturelle et professionnelle. La conviction dans l'automatisme du passage de la réussite scolaire à la réussite personnelle sociale paraît parfois relever d'une opinion un peu réifiée, quasi religieuse. Cette conviction tend à ignorer l'espace flou compris entre les activités et contenus scolaires, et les attentes décalées concernant un horizon plus lointain d'insertion sociale, qui suppose sans doute des acquisitions d'ordre personnel différentes des acquisitions de savoirs. Cette approche - dont le paradoxe n'apparaît pas aux intervenants - établit

une priorité dans l'accompagnement scolaire : améliorer les résultats scolaires.

Des publics étrangers à la norme culturelle scolaire

Ainsi placée au centre d'un système de valeurs présidant à la réussite personnelle et sociale, l'école définit un espace normé et, a contrario, un espace hors normes : l'espace des « défavorisés ». Les publics de familles et d'enfants concernés par l'accompagnement scolaire sont majoritairement des publics de populations immigrées issues du Maghreb, d'Afrique noire, des Comores, d'Asie, et dans une moindre mesure, des pays de l'Est., ou de Français déplacés. Ces publics habitent tous des quartiers inscrits dans les priorités des politiques de la Ville. Les accompagnateurs scolaires disent vouloir « combler les inégalités,... montrer qu'on peut réussir dans les quartiers Nord,... donner aux jeunes maghrébins les moyens de réussir,... permettre l'insertion sociale d'un public en grande difficulté,... répondre aux plus défavorisés,... ».

L'approche idéologique de l'accompagnement scolaire circonscrit un public que son origine et sa culture éloignent a priori de la réussite scolaire. Cette démarche s'inscrit dans la droite ligne de l'histoire scolaire française dont le maillage territorial au cœur des territoires ruraux les plus reculés de l'espace métropolitain - et de l'espace colonial français - était destiné dès la fin du XIX^{ème} siècle à diffuser langue française et savoirs. Il s'agit d'amener ce public à s'adapter à la norme scolaire, pour accéder à la réussite promise : le modèle de référence dit de « l'élitisme républicain » établit comme socle de l'accompagnement scolaire une référence normative aux valeurs de l'École (celles-ci apparaissant d'ailleurs plutôt comme un *melting pot* de convictions et d'opinions implicites que comme un corpus de valeurs explicites). La référence normative se double d'un engagement militant en direction des plus défavorisés.

Des familles scolairement déficientes

La question posée aux accompagnateurs sur l'origine des difficultés scolaires des enfants conduit à un listing portant de manière dominante sur une origine exogène (par rapport à l'école) de ces difficultés : les difficultés trouvent principalement, selon eux, leur origine dans la famille. D'abord se trouve pointée la non-maîtrise de la langue française par les parents, réponse de loin majoritaire. Elle est suivie par la mention de l'absentéisme des parents en matière de suivi scolaire (suivi des devoirs, des résultats, intérêt pour l'école, rencontre des enseignants...), que cet absentéisme soit volontaire (désintérêt pour l'école) ou lié à une méconnaissance, à une culture différente, à une difficulté sociale ou à un vécu scolaire personnel difficile (échec scolaire des parents). Les

intervenants soulignent que « *la maison est en décalage avec l'école,... l'enfant manque de repères à la maison,... les parents n'accompagnent pas, ne contrôlent pas le travail, ... les grands frères et sœurs n'aident pas,... l'enfant est livré à lui-même,... ne travaille pas,... les parents délèguent totalement à l'école, soit par soumission culturelle, soit par désintérêt,... les parents ne savent pas se comporter avec l'école,... sont écrasés par leurs difficultés sociales et personnelles, ne peuvent se préoccuper de l'école, etc.* ».

L'enfant rétif

L'image de l'enfant qui se dessine au cours des entretiens est celle d'un enfant résistant aux valeurs, exigences et contraintes de l'école. Ses difficultés sont notamment expliquées par « *la paresse,... le refus de travailler,..., l'inattention..., l'agitation,... la difficulté à se concentrer durablement,... l'absence de travail à la maison,... le manque de logique,... de mémoire,... la méconnaissance de la langue pour les primo-arrivants,...* ». La raison principale invoquée pour expliquer ces comportements a-scolaires réside dans le manque de motivation : « *L'échec scolaire n'est pas irrémédiable : c'est l'intérêt pour l'école qui manque,... Il faut développer la motivation de l'enfant pour l'école,... leur faire comprendre pourquoi ils sont à l'école, et leur donner envie,... leur faire comprendre que l'école, ce n'est pas si difficile que ça,...* ». La conviction des accompagnateurs semble être que le bienfait de l'école peut être rationnellement démontré, et susciter l'adhésion de l'enfant « quand il aura compris ». Le présumé sous-jacent est que la motivation est là...ou pas, et que la force de conviction développée autour d'une présentation positive de l'école engendrera l'intérêt et l'adhésion au projet scolaire. C'est dire la force de la représentation de l'école présente chez les accompagnateurs : l'idée-même d'école serait performative. C'est dire aussi leur méconnaissance des mécanismes psychologiques d'apprentissage et de motivation...

L'intervenant exemplaire

La valeur d'exemple est fortement revendiquée par les intervenants en accompagnement scolaire, puisqu'elle vient étayer le discours démonstratif sur l'importance de « bien travailler à l'école ». Les responsables de structure en font un critère de recrutement des accompagnateurs scolaires, tandis que ceux-ci sont conscients de l'exemple vivant de réussite scolaire qu'ils offrent aux enfants. Conformément à la circulaire des CLAS, les accompagnateurs présentent ainsi souvent un profil de formation universitaire (*a minima*, bac ou bac +2), l'exemplarité étant d'autant plus forte que le niveau de formation universitaire est couplé avec une appartenance au quartier ou à l'origine immigrée des enfants. Un troisième niveau d'exemplarité est atteint lorsque l'accompagnateur, issu du

quartier, de formation universitaire, est en outre un ancien « enfant accompagné » de la structure d'accompagnement scolaire. L'intervenant en accompagnement scolaire devient alors un peu la figure emblématique de la réussite scolaire, vers laquelle doit tendre l'enfant. Il est aussi la figure emblématique de la réussite de l'accompagnement, qu'il contribue ainsi à valider.

■ Conclusion

La sacralisation de l'école, point de convergence de l'ensemble des représentations qui organisent le modèle de référence dit de « l'élitisme républicain » engendre, en matière d'accompagnement scolaire, des effets contrastés.

Ce modèle, déjà inscrit en filigrane dans la Charte (« *l'accompagnement scolaire (...) reconnaît son rôle central [i.e. le rôle de l'école]* »), partagé par tous les intervenants, fût-ce à des degrés divers, constitue une référence symbolique commune majeure. De ce fait, il confère une certaine unité de sens aux différentes pratiques d'accompagnement scolaire ; l'idée forte de l'école valorise et valide tout ce qui se rattache à elle, aux yeux de tous les acteurs : familles, enfants, intervenants, enseignants, acteurs publics. Ce modèle fonde et fédère à la fois les différentes démarches d'accompagnement scolaire. En outre, hérité de l'histoire collective, il est porteur des valeurs cohésives de la communauté sociale ; par-delà la question scolaire, il est le vecteur d'une éducation à une communauté de pensée fondatrice de l'appartenance citoyenne.

Pourtant cette référence comporte des limites, suscite certains risques ou certaines impasses en matière d'accompagnement scolaire. Pré-supposant l'adhésion au projet scolaire, le modèle de « l'élitisme républicain » laisse les accompagnateurs assez démunis devant les résistances manifestées par les enfants comme par les familles au respect des exigences scolaires. Les moyens d'infléchir ces résistances, qui peuvent aller jusqu'au déni ou au refus d'école, s'avèrent modérément efficaces : ils sont souvent réduits aux stratégies successives du discours persuasif, de la répétition des contenus et méthodes scolaires (leçons et exercices, recours au matériel pédagogique des enseignants...), voire de pratiques de coercition déguisées (remontrances, punitions, exclusion...). Les moyens employés s'avèrent en fait très mimétiques des pratiques scolaires les plus traditionnelles, comme si la sacralisation de l'école se retournait en un effet pervers de sidération, conduisant à une reproduction fascinée de l'école hors l'école.

Il apparaît d'ailleurs qu'une sélection s'opère « spontanément » dans les publics d'enfants accueillis en accompagnement scolaire : les enfants en très grande difficulté, cumulant problèmes scolaires et problèmes de comportement ne sont

que très peu représentés parmi les enfants « accompagnés ». Et lorsqu'ils le sont, ils placent fréquemment les accompagnateurs dans des situations difficiles. Ces difficultés ne sont bien évidemment pas imputables exclusivement à la force du modèle de référence. Mais chez les intervenants, un déficit de compétences pédagogiques, identifiées et spécifiques à la pratique d'accompagnement scolaire, laisse le champ libre à la répétition des seules références idéologiques et pratiques existantes pour eux. Leur expérience personnelle de l'école, leur propre passé scolaire - déformé de surcroît dans la transposition non réfléchie d'une perception d'élève à un statut d'adulte accompagnateur - deviennent le modèle exclusif de leurs pratiques d'accompagnement. Lorsque les accompagnateurs sont des étudiants frais émoulus de l'université, leur bonne volonté se trouve aisément prise en défaut quand leurs pratiques spontanées d'accompagnement révèlent la difficulté à passer des savoirs acquis, aux compétences à les transmettre.

Le champ des relations, inscrit dans les « principes d'action » de la Charte de l'Accompagnement Scolaire paraît également souffrir d'une référence mal maîtrisée au modèle dominant, en ce qui concerne la famille, l'école même, les autres acteurs de l'environnement.

D'effet parfois problématique dans le rapport aux enfants, le modèle de référence l'est aussi face aux familles : il contribue à implanter ou conforter une image négative des familles. Celles-ci sont *a priori* perçues plutôt sous l'angle de leurs déficiences, de leurs incompétences éducatives en matière scolaire, que sous celui d'éventuelles ressources éducatives. Une sorte de déterminisme social semble placer ces familles dans une vocation à être assistées - cercle vicieux. Le discours maintenu de valorisation et de mobilisation, de responsabilisation des familles paraît un discours théorique, figé, parfois dénoncé par les actes : certains accompagnateurs n'ont aucune relation avec les familles, et s'y résignent. Le modèle de « l'élitisme républicain » dans la mesure où il a pour vocation (historiquement) d'apporter à l'enfant l'instruction qu'il ne trouve pas dans sa famille contribue à invalider en partie celle-ci. Il est difficile de revenir de l'impact négatif de ce jugement implicite pour inscrire la famille dans une relation positive à l'école. La reconnaissance de la famille comme faisant partie de la communauté éducative scolaire date certes de la Loi d'orientation de l'Éducation nationale de 1989, mais le temps long d'évolution des représentations sociales ne l'a pas encore totalement intégrée.

Le modèle dominant explique également certains des obstacles rencontrés dans la relation à l'école même. Les difficultés à établir une collaboration saine entre accompagnement scolaire et enseignants - lorsqu'elles se manifestent - paraissent

sent reposer de part et d'autre notamment sur une vision mythique d'une école sur-investie par les uns et les autres : soit que les enseignants refusent d'entrer dans une relation qu'ils imaginent être de rivalité avec les accompagnateurs, soit qu'ils attendent d'eux une exécution stricte des prescriptions scolaires. Ces attitudes sont confortées du côté de l'accompagnement scolaire tantôt par un regard très critique porté sur les enseignants, au nom d'une représentation de l'enseignant idéal, tantôt par une soumission totale aux attentes des enseignants.

On peut également considérer que la focalisation sur l'école tend à détourner les structures de relations diversifiées avec d'autres acteurs de l'environnement : ne faut-il pas voir dans l'omniprésence de cette centration sur l'école un moindre intérêt pour le partenariat avec des organismes sociaux ou culturels qui pourtant, selon les termes de la Charte, pourraient apporter des contributions utiles aux relations avec les familles et au développement des savoirs des enfants ?

Enfin, du point de vue des responsables de structures d'accompagnement et - lorsqu'ils existent - des coordonnateurs, l'effet du modèle de référence centré exclusivement sur l'école paraît contribuer à une stérilisation de la démarche de projet, telle qu'elle peut être préconisée dans la circulaire CLAS. Le consensus généralisé autour de la ligne de force représentée par l'École semble tenir lieu d'une recherche du sens et stériliser de fait toute réflexion à propos des orientations données par telle ou telle structure à sa démarche d'accompagnement scolaire. Les choix d'accompagnement scolaire qui correspondent à des particularités locales d'histoire, de contexte, de ressources humaines, de public, etc., demeurent implicites, considérés qu'ils sont comme allant de soi : le projet se trouve réduit à un assemblage d'actions parfois hétéroclites dont l'objectif paraît surtout d'entrer dans les «cases administratives» assurant l'accès aux subventions... D'autres facteurs, certes, concourent à l'absence ou à l'insuffisance de véritables projets, mais la référence à un modèle fort et consensuel paraît contribuer à occulter le besoin d'une réflexion fondatrice du sens de l'accompagnement scolaire.

Pour conclure, nous pouvons considérer que la prégnance du modèle centré sur l'école confère aux pratiques observées légitimité et homogénéité, et à ce titre, ce modèle peut être considéré comme fondateur et fédérateur. En revanche, il peut générer des effets pervers de sclérose des pratiques lorsqu'il n'est pas revisité par une réflexion actualisée portant sur les méthodes éducatives et pédagogiques, sur les stratégies relationnelles, sur les dynamiques de projet : ainsi se trouvent balisés certains des espaces potentiels de formation des intervenants. Il convient enfin de souligner que les

entretiens menés auprès des différentes catégories d'intervenants en accompagnement scolaire ont mis en évidence que ce modèle, certes revendiqué par tous, était particulièrement dominant chez les accompagnateurs, alors que responsables et coordonnateurs le pondéraient de références à un deuxième modèle : celui de l'éducation populaire.

DEUXIÈME MODÈLE : L'ÉDUCATION POPULAIRE OU « Y A PAS QUE L'ÉCOLE DANS LA VIE ! »

Le modèle qui trouve ses références dans l'histoire et les pratiques d'éducation populaire ne conteste pas l'importance de l'école, mais fait pivoter le point de vue fixé sur ce centre organisateur (l'école) vers la prise en compte plus globale d'un système éducatif complexe, comportant plusieurs entrées éducatives. Il apparaît comme le modèle privilégié - dans le discours tout au moins - par les responsables et coordonnateurs de structures. L'approche système qui caractérise ce modèle s'applique à un double niveau : le niveau de la personne, perçue dans la globalité et la diversité de ses attentes et de ses besoins, le niveau des ensembles sociaux constitués, voire institués : école, familles, quartier.

■ Une conception de l'accompagnement dans son rapport à l'école

Cette conception repose sur une analyse des difficultés de l'enfant à l'école qui n'est plus exclusivement exogène (extérieure à l'école, relative notamment à la famille, à l'appartenance sociale...) mais endogène : il s'agit de s'interroger sur ce qui dans les fonctionnements scolaires peut s'avérer «pathogène». Cette approche critique, dans sa meilleure part, n'est pas une approche *de critique*, mais une volonté de recherche, de compréhension. Elle n'est pas destinée à contester les enseignants mais à définir les axes de travail pertinents de l'accompagnement scolaire qui viendront l'inscrire dans une complémentarité remédiate à l'école. Ainsi sont relevés, en vrac : l'effet négatif de la stigmatisation vécue par les enfants désignés comme en échec scolaire, les fonctionnements de classe où les logiques de prise en charge collective ne permettent pas une attention suffisante aux enfants très en difficulté, la formulation peu claire d'énoncés et de consignes, l'hétérogénéité des comportements et des représentations des enseignants (notamment en ce qui concerne les devoirs de maison donnés à l'école primaire), les méthodes d'apprentissage de la lecture, les leçons qui demeurent hermétiques aux enfants, la difficulté de l'école à prendre en charge les enfants primo-arrivants en dépit des dispositifs existant, etc. Les enseignants sont alors perçus comme des interlocuteurs-clés pour

la compréhension des difficultés des enfants, comme des personnes-ressources privilégiées. L'accompagnement scolaire adopte ainsi une position de partenaire des enseignants au sein d'un système éducatif élargi identifiant nettement la place respective de chacun et les champs d'interaction potentiels : ce système éducatif complexe est centré sur les besoins de l'enfant.

Cette approche par les difficultés de l'enfant conduit à une définition d'objectifs d'accompagnement scolaire qui situent l'aide aux devoirs comme une aide à surmonter le sentiment d'échec et d'incapacité, un temps donné pour comprendre, assimiler, être écouté, bénéficier d'une approche plus individualisée que dans la classe. Les pratiques d'accompagnement sont alors infléchies vers l'apprentissage de méthodes de travail, d'organisation, de gestion du temps et les activités ouvrent l'aide aux devoirs sur un volet péri-scolaire : temps ludique éducatif, ouverture culturelle, éducation pratique à la citoyenneté, temps d'intégration familiale...

Le regard porté sur les familles

La famille dans le modèle de l'éducation populaire est d'abord saisie comme une entité éducative dont il s'agit de comprendre la culture. Une réflexion sur les manières d'assumer la fonction parentale cherche à repérer dans les cultures immigrées les écarts avec la culture française et à retrouver les éventuels points d'ancrages permettant de développer une pédagogie de la responsabilité parentale, face aux rites, normes et exigences de l'école. Les déficits éducatifs apparents s'ils ne sont pas niés, ne sont pas considérés comme le socle prioritaire d'une nécessaire réparation : c'est aux ressources des cultures familiales qu'il est plutôt fait appel. Ainsi, l'absentéisme des pères maghrébins dans la scolarité des enfants est expliquée par les rôles respectifs du père et de la mère dans la conception éducative de certaines de ces familles : « *le père a un rôle de supervision assez distant, la mère est l'éducatrice du quotidien* ». À partir de ce constat, peut s'élaborer une stratégie adaptée cherchant à concilier culture familiale immigrée et culture scolaire française.

Plus encore, la conviction de la valeur éducative ajoutée des métissages culturels pousse les plus conscients des responsables et coordonnateurs à vouloir sortir des fonctionnements en ghetto, certains quartiers - et certaines structures - s'étant repliés sur des communautés mono-culturelles (algériennes d'immigration ancienne le plus souvent) : il s'agit de rompre avec un système de clientélisme de l'accompagnement scolaire, sclérosant à terme et générateur d'exclusion.

Le regard ainsi porté sur les écarts culturels et leurs richesses potentielles conduit certaines structures d'accompagnement scolaire à ne pas placer la famille dans un système

d'assistantat, de prise en charge organisée, mais à lui permettre d'assumer un positionnement d'acteurs « prenant en main son quotidien ». La démarche d'accompagnement s'inscrit alors dans une pédagogie plus large de construction du lien social et de responsabilisation citoyenne des parents. Ceux-ci sont invités à devenir acteurs de leur propre prise en charge, et notamment du parcours scolaire de leurs enfants : la démarche les conduit notamment à participer aux réunions de parents, à exercer des responsabilités dans les associations de parents d'élèves, les comités d'usagers, etc.

Le regard porté sur les familles, en référence au modèle de l'éducation populaire, s'efforce de s'appuyer sur les ressources diverses d'un potentiel éducatif global plutôt que de cibler les difficultés exclusives du rapport à l'école.

Un réseau de partenaires

Inscrit dans des démarches sollicitant le cercle familial, puis celui des différentes communautés culturelles du quartier, l'accompagnement scolaire, selon ce deuxième modèle de référence se place au centre d'un réseau complexe de partenaires présents sur le même territoire : travailleurs sociaux, commerçants, associations et structures sportives et culturelles, bailleurs sociaux, etc. Ce modèle postule une logique intégrative et participative où les relations et les échanges sont à la fois personnalisés et structurés par des participations croisées à des projets : projet CEL, projet de ZEP, projet de REP, projet « école-quartier », projet « Poste », projet « Carnaval »... L'accompagnement scolaire n'est plus une fin en soi, mais il est ici revendiqué comme le moyen d'un travail éducatif et social dans le quartier : l'enfant est le « *prétexte à toutes sortes d'approches* » ; l'accompagnement scolaire devient notamment pour les enseignants « *le relais de proximité de l'école auprès de la population* ». Selon le type de modèle de référence adopté, l'accompagnement scolaire sera fortement inscrit dans un territoire géographique, et dans son système social, avec les établissements scolaires du quartier, ou privilégiera une relation plus strictement centrée sur l'école et ses relais directs : le réseau de partenaires sera plus diversifié ou plus spécifique.

Une conception de la ressource humaine

Si le premier modèle s'attachait à privilégier un profil d'intervenant attestant un niveau de maîtrise des savoirs (bac +2), le deuxième modèle adjoint à ce profil un souci de compétences : compétences au travail social, et surtout compétences à l'animation de groupes d'enfants (sanctionnées par des diplômes type BAFA ou BAFD). Le modèle de l'éducation populaire, dans sa logique de promotion de la personne s'intéresse également à l'enfant « accompagné » et à l'accompagnateur ; il s'efforce donc de promouvoir un système

organisé de gestion des ressources humaines. Les responsables qui se réfèrent prioritairement à ce modèle disent s'intéresser à trois temps forts dans la construction de ce profil d'accompagnateur : le temps du recrutement, celui de la formation, celui de la régulation interne.

■ Conclusion

Le modèle dit de « l'éducation populaire » est naturellement revendiqué par les responsables de structures, puisqu'il correspond à leur formation, leur expérience professionnelle et la mission première des structures (centres sociaux et associations locales) qui servent de support à l'accompagnement scolaire. Cependant deux limites sont mises à la stricte application de ses principes. D'une part, il n'existe pas de référencement pure et exclusive à un modèle particulier : modèle centré sur l'École et modèle de l'éducation populaire sont en réalité étroitement mêlés et interpénétrés dans les références des intervenants. Et il arrive que dans la même structure le modèle dominant élu par le responsable (modèle de l'éducation populaire) soit différent de celui revendiqué et mis en œuvre dans les pratiques des accompagnateurs (modèle centré sur l'École) ; ou que les principes énoncés relèvent du premier modèle... et les pratiques effectives du second. D'autre part la mise en œuvre du modèle de l'éducation populaire, plus exigeante parce qu'elle suppose un travail constant d'ajustement réfléchi à la réalité, une inventivité toujours renouvelée des méthodes et des pratiques, en même temps qu'une capacité à maintenir le cap, dépend de la qualité d'intégration chez tous les intervenants de compétences complexes, à la fois généralistes (animation, organisation, pédagogie) et spécifiques (savoirs et culture scolaire). Or le déficit de formation constaté notamment chez les accompagnateurs handicape la mise en œuvre de ce modèle.

Nous avons relevé deux difficultés majeures issues d'une référencement non maîtrisée à ce modèle. Dans certain cas se développe une situation de crise - ouverte ou larvée - avec les enseignants lorsqu'ils ne connaissent pas ce modèle, ne comprennent pas ses modes d'articulation à la problématique de l'échec scolaire ; ils se sentent alors arbitrairement contestés dans leurs propres pratiques et n'adhèrent pas au projet d'accompagnement scolaire proposé. Dans d'autres cas, l'objectif d'accompagnement scolaire est détourné en prétexte à développer un travail social dans le quartier, l'intérêt de l'enfant et la référence obligée à l'école sont alors partiellement perdus de vue.

DE L'INTÉRÊT QU'IL Y A À MAINTENIR DEUX MODÈLES DE RÉFÉRENCE

L'analyse des textes d'orientation de l'accompagnement scolaire (Charte et circulaire CLAS), comme les entretiens menés auprès des intervenants, dessinent un paysage de références complexes dans lequel s'entrecroisent deux approches différentes dont nous avons essayé de repérer les lignes de force, les valeurs respectives, les difficultés voire les impasses. Il peut apparaître nécessaire à un esprit cartésien d'opérer une réduction drastique à un seul modèle, dans un souci de renforcer l'homogénéité et la lisibilité des principes et des pratiques, et donc l'efficacité du dispositif : la tentation est forte de privilégier le modèle centré sur l'École, qui fait apparemment l'objet d'un large consensus citoyen, et a le mérite de l'antériorité historique. Il nous paraît pourtant que si les questions de lisibilité et d'efficacité de l'accompagnement scolaire sont incontestablement posées et attendent des réponses pertinentes et rapides, ces réponses ne sont pas à chercher du côté d'une réduction simplificatrice des principes, mais du côté notamment de la formation des intervenants.

Décréter un modèle unique aurait vraisemblablement pour effet, non d'opérer l'éviction des principes d'éducation populaire et de modifier les pratiques, mais d'accroître l'écart entre le « dit » des documents officiels (dossiers de demande de subventions et documents d'évaluation) et le « non-dit » des pratiques : le modèle de l'éducation populaire est un fait trop inscrit dans les mentalités, l'histoire, les pratiques des structures, pour imaginer qu'il puisse être éradiqué de l'accompagnement scolaire. En outre, l'École elle-même n'est pas monolithique et ce modèle y a déjà pénétré par le vecteur des pédagogies actives et alternatives (type École Freinet). Le risque serait de voir ainsi se développer des pratiques sauvages, en-dehors de tout contrôle. Il nous semble donc nécessaire d'assumer la complexité des références « déjà là » et de faire le pari d'une complémentarité interactive, dialectique et féconde, des deux modèles. Un premier axe de formation se dessine alors qui consisterait à renforcer chez les intervenants la maîtrise des éléments pertinents propres à chacun de ces modèles et à réfléchir à leurs articulations.

LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

Les entretiens ont permis, par-delà les principes revendiqués, de reconnaître et comprendre les pratiques d'accompagnement scolaire mises en œuvre. Et il nous a semblé que

celles-ci n'entretiennent pas toujours un lien logique très étroit avec les principes annoncés. En d'autres termes, et quoique nous n'ayons pas observé directement les séances d'accompagnement scolaire, il nous paraît qu'il y a parfois écart entre une représentation idéale, évoquée par les intervenants, de ce que devrait être, à leurs yeux, l'accompagnement, et la réalité des pratiques, où « on fait comme on peut... » Cet écart, là encore, définit un espace potentiel de formation. Afin de mieux appréhender la diversité des pratiques constatées, nous avons choisi de les regrouper au sein d'une typologie définissant trois « styles » d'accompagnement scolaire. À chacun de ces styles ou types correspond une manière de traiter les quatre questions suivantes : le profil des intervenants (1), le projet d'accompagnement scolaire (2), les relations et partenariats (3), les activités et pratiques en séance d'accompagnement scolaire (4). L'étude des différents styles conduira à affiner le repérage des besoins en formation des intervenants.

■ Premier style : « Autour de la table familiale »

Comme son nom l'indique, ce type d'accompagnement scolaire fait explicitement référence à une pratique substitutive d'une pratique familiale. Elle procède d'un raisonnement syllogistique simple : « *L'aide familiale est déterminante pour la réussite scolaire. À la maison personne n'aide ces enfants. Il faut donc recréer dans l'espace public d'accompagnement scolaire, la forme et les comportements absents de l'espace privé de l'enfant.* »

Le profil des intervenants

Ce style d'accompagnement accorde une place importante à la relation affective, considérée comme un ressort de l'apprentissage de l'enfant et de la remédiation. La compétence à établir cette modalité relationnelle est donc recherchée. Les accompagnateurs scolaires sont soit des adultes, salariés (contrat aidés) ou bénévoles (actifs ou retraités), plutôt des mères de famille, soit des étudiants vacataires qui sont placés en situation de grands frères ou grandes sœurs. Les accompagnateurs ne bénéficient pas, ou bénéficient peu, de formations d'adaptation à leur fonction. La formation ne paraît pas une priorité des responsables, non plus qu'une préoccupation des accompagnateurs.

Il n'existe généralement pas de coordonnateur dans les structures qui adoptent ce style : sa fonction est assurée par le responsable, qui joue un rôle de conseiller, faisant part de son expérience en matière relationnelle (essentiellement) ou pédagogique (plus rarement).

Le projet d'accompagnement scolaire

Le projet explicite est réduit à sa plus simple expression, ne dépassant généralement pas le stade du dossier de demande de subvention : il se compose essentiellement d'un descriptif sommaire d'éléments factuels concernant l'organisation ; les objectifs fixés à l'accompagnement scolaire sont ritualisés et conventionnels. L'explicitation d'un projet n'est pas perçue comme nécessaire à la pratique d'accompagnement scolaire. Rédigé par le responsable, comme un des attributs peu enviés de sa fonction, il n'est pas connu des accompagnateurs. Le projet de ce type d'accompagnement est essentiellement implicite et suppose acquis le consensus sur les principes fondateurs des pratiques : ceux-ci se réduisant semble-t-il à croiser approche affective et reproduction du modèle de l'École.

Les relations et partenariats

Les relations avec les familles, lorsqu'elles existent, se préoccupent d'amener la famille à intégrer les comportements souhaitables pour l'amélioration du parcours scolaire de l'enfant. Mais les démarches restent de l'ordre de la relation interpersonnelle prescriptive ou compréhensive, fondée souvent sur des relations de voisinage préexistantes : les rencontres se font dans des lieux variés du quartier (supermarché, rue, commerces, etc...), parfois chez les parents, ou lorsque les parents viennent chercher les enfants à la fin de l'accompagnement. Les relations avec les parents peuvent être inexistantes, l'accompagnement scolaire se situant alors en position totalement substitutive de familles considérées comme peu susceptibles d'évolution ; l'accompagnement scolaire privilégie la relation compensatrice à l'enfant.

Les relations avec l'école - lorsqu'elles existent - se font plutôt sur le mode d'une docilité modeste aux attentes des enseignants, ceux-ci étant reconnus comme les maîtres du jeu. Là encore, l'accompagnateur assume la figure du « bon interlocuteur » de substitution dans l'intérêt de l'enfant.

Les autres partenariats peuvent extrêmement réduits, se limitant aux relations avec les assistantes sociales ou psychologues assurant le suivi des enfants et des familles.

La séance d'accompagnement scolaire

D'une durée comprise entre une et deux heures selon une fréquence de trois à cinq fois par semaine, elle est consacrée à l'aide aux devoirs conçue comme « *faire faire les devoirs et faire apprendre les leçons inscrits sur le cahier de texte.* » Elle est parfois précédée d'un temps de goûter, temps d'accueil informel et d'échange spontané. Les enfants sont assis autour de la table de travail avec l'accompagnateur. Celui-ci vérifie les cahiers de texte, réexplique les leçons mal comprises, aide à faire les exercices. L'apport méthodologique est improvisé

au fil des problèmes posés et des ressources personnelles des intervenants. Le matériel pédagogique est de même nature (manuels scolaires, dictionnaires, Bled et Bescherelle) que celui utilisé en classe (niveau primaire), et est constitué des manuels scolaires des enfants (secondaire). La séance d'accompagnement consiste essentiellement en un temps de répétition scolaire. Lorsqu'ils évoquent leurs difficultés, les accompagnateurs se plaignent de leur méconnaissance ou incompréhension des méthodes des enseignants, de leurs savoirs insuffisants dans certaines disciplines, des comportements agités et inattentifs des enfants et de la nécessité regrettable de devoir « *faire de la discipline* ».

■ Deuxième style : « Les Militants »

Ce type d'accompagnement scolaire ne procède pas comme le précédent d'une volonté de compenser un déficit humain (absentéisme en matière éducative et scolaire), mais d'un engagement pour promouvoir une justice sociale en matière de réussite scolaire. Moins intuitifs, les objectifs sont plus explicites et les choix pratiques plus rationalisés. On retrouve particulièrement ce style d'accompagnement dans les structures associatives locales, à l'origine desquelles se trouve un groupe de militants de quartier, mais aussi dans certains centres sociaux.

Le profil des intervenants

Le ou les responsables sont dépositaires de l'histoire militante de la structure, à laquelle ils ont participé, et garants de la pérennité de son engagement.

L'accompagnateur est de préférence issu du quartier ou, à défaut d'une communauté culturelle identique ou proche. Son recrutement correspond à une validation de son parcours de réussite scolaire quand il est étudiant. Quand l'accompagnateur n'est pas étudiant, il bénéficie d'un contrat aidé qui a valeur d'étape dans un processus de reconnaissance et d'intégration sociales (cas des femmes, mères de famille, d'origine populaire ou immigrée en recherche d'emploi) : les choix de recrutement des accompagnateurs font partie intégrante du projet militant.

Il n'existe pas vraiment de coordonnateur, même lorsque le poste a été créé (récemment), la dynamique militante demeurant entre les mains du responsable. Dans les structures de ce type, l'accès aux accompagnateurs pour les entretiens a parfois été difficile, voire impossible.

La question de la formation est diversement appréciée selon les intervenants : considérée comme souhaitable par tous, elle est instamment réclamée par les accompagnateurs, mais paraît devoir passer par un contrôle vigilant des responsables.

Le projet d'accompagnement scolaire

Le projet d'accompagnement scolaire est inscrit dans le projet militant plus général d'intégration et de réussite sociales de populations en difficulté, principalement du fait de leur origine immigrée et du cumul des handicaps sociaux (chômage, familles éclatées, etc.). Il n'est pas écrit, hormis le dossier de demande de subvention, mais repose sur une transmission orale de ces principes et orientations, ainsi que sur une connivence implicite, garantie par la mémoire de l'histoire militante. Il constitue un lien fort entre tous les intervenants solidarisés par les mêmes convictions. Si parfois la difficulté de recrutement introduit un accompagnateur atypique par rapport au projet militant, il lui faut se convertir in fine à ces convictions, ou quitter la structure.

Le projet militant peut en matière d'accompagnement scolaire adhérer à l'un ou l'autre des modèles de référence, soit qu'il s'inscrive dans l'idéologie de « l'élitisme républicain » (cas d'associations issues de communautés maghrébines), soit que les responsables soient plus marqués par l'éducation populaire (cas d'associations locales appartenant à des fédérations nationales).

Les relations et partenariats

Les relations avec les familles sont soit de type sollicitant et compréhensif, à dominante critique, parfois marquée de découragement, soit de type activiste, inventif dans une recherche d'activités culturelles ou revendicatives susceptibles de mobiliser les familles. Il semble toutefois que cette mobilisation soit difficile et que les structures ne touchent qu'une clientèle fidélisée. En matière strictement d'accompagnement scolaire, l'objectif des relations avec les familles vise l'autonomie des familles dans le suivi scolaire de leur enfant, le rapprochement de l'école et des familles. Les intervenants jouent un rôle de médiateur, s'efforçant de ne pas se substituer aux familles face aux enseignants.

Avec les enseignants, les relations dépendent du degré de légitimité locale et de confiance que ceux-ci accordent à la structure. La position des intervenants oscille de l'étroite collaboration avec l'école, en cas de reconnaissance mutuelle, à des rapports critiques, voire inexistantes lorsque les visions sont critiques de part et d'autre.

Les partenariats élargis sur le quartier sont souhaités, et certains se développent, en particulier dans les domaines sociaux et culturels. Mais ils doivent pour cela satisfaire aux principes militants de référence : les responsables maintiennent un contrôle idéologique assez vigilant.

Il semble que dans ce style d'accompagnement, assez fréquemment, l'ensemble des relations soit plutôt contrôlé, voire

exclusivement dévolu aux responsables, les accompagnateurs se trouvant plus en retrait, y compris dans les relations avec les familles et les enseignants.

La séance d'accompagnement scolaire

Elle peut n'être pas très différente de la séance de style «autour de la table», avec toutefois la préoccupation de toujours se terminer par une activité de type péri-solaire : lecture, jeux éducatifs, activité éducative. Elle peut également délibérément s'éloigner d'une aide aux devoirs qui «fait faire les devoirs du jour» pour s'attacher à une aide méthodologique qui part des questions et des difficultés rencontrées par les enfants, ou à des apports culturels complémentaires des demandes scolaires (recherches de documents, travail sur Internet, travail sur informatique, etc.). D'autre part, les séances d'accompagnement scolaire sont généralement couplées à des activités d'élargissement culturel (visites de musée, de sites, pièces de théâtre...) ou d'éducation citoyenne (préparation d'exposition, débats avec les familles...) auxquelles les enfants inscrits en accompagnement scolaire doivent nécessairement participer. Le matériel pédagogique de base est identique à celui du type précédent, et s'enrichit de fiches pédagogiques (Travaux Pratiques de la classe ou fiches de Cahiers de Vacances) et des documents divers issus des activités d'élargissement culturel.

■ Les « Pro » de l'accompagnement scolaire

Avec ce troisième style, nous abordons une forme plus achevée d'accompagnement scolaire. La spontanéité des convictions, ainsi qu'une certaine improvisation dans les mises en œuvre, propres aux deux styles précédents, cèdent le pas à une volonté de clarification des objectifs et de rationalisation des pratiques : il semble que se dessine là une véritable démarche de professionnalisation de l'accompagnement scolaire. Très peu de structures relèvent exclusivement de ce profil, mais chez nombre d'entre elles on relève les amorces d'une réflexion en ce sens, voire, à l'état embryonnaire, certains éléments déjà en place.

Le profil des intervenants

Qu'ils soient salariés en poste fixe, vacataires salariés ou bénévoles, tous les intervenants font l'objet d'une véritable procédure de recrutement. La recherche des candidats passe par un recours à l'ANPE pour les salariés. Le profil recherché est défini et comporte le niveau de formation requis (bac pour l'accompagnement en primaire, bac + 2 pour l'accompagnement en secondaire), ainsi que les compétences attendues (compétences à l'animation d'activités de loisirs auprès d'enfants). Suit un entretien avec le responsable destiné à mieux connaître la personnalité et les aptitudes du candidat. La

procédure d'entretien de recrutement est systématisée puisqu'elle concerne également les vacataires et les bénévoles. Ces entretiens sont conçus comme un temps préalable d'écoute des candidats, suivi d'un temps de présentation des attentes de la structure. Il est précisé qu'il ne s'agit pas seulement « d'aimer les enfants » mais de tenir compte de la spécificité du public et notamment d'éviter d'entrer dans des relations trop affectives. Il est fait obligation d'assister aux réunions d'équipe, de s'entretenir régulièrement avec le responsable pour établir des bilans d'actions, et de participer aux formations organisées par la structure. Les grands axes du projet d'accompagnement scolaire sont communiqués.

La formation est considérée comme un objectif prioritaire d'amélioration de l'accompagnement scolaire par le développement de la ressource humaine ; elle prend plusieurs formes : conseil pédagogique interne, formation interne par échange de savoirs, formation accueillant des intervenants extérieurs, formations diplômantes suivies par les salariés. Ayant exploré différentes approches formatives, les responsables relèvent les limites des ressources offertes par le réseau local des prestataires de formation, tant en quantité, qu'en adaptation à la problématique novatrice de l'accompagnement scolaire : il s'agit soit d'intervenants universitaires dont l'approche est trop théorique, soit de formateurs, dont les apports sont trop étroitement ciblés par domaines de compétence professionnelle.

Les fonctions sont nettement définies au sein du dispositif d'accompagnement scolaire, selon une répartition quasi-hiérarchique des responsabilités. C'est dans ce type de structures qu'émerge nettement le profil de coordonnateur de l'accompagnement scolaire. Situé en position intermédiaire entre le responsable et l'accompagnateur (et exerçant encore parfois des fonctions d'accompagnateur), le coordonnateur reçoit principalement cinq attributions : il organise et coordonne l'action des accompagnateurs, il organise et coordonne les relations avec l'école, les familles, les autres partenaires, il assume une fonction pédagogique de référent conseil en matière d'accompagnement scolaire et de relations, il fait circuler l'information, il régule les pratiques. La présence d'un coordonnateur permet de spécifier et d'approfondir les fonctions de responsable d'une part, d'accompagnateur d'autre part. Le responsable s'attache ainsi plus particulièrement à concevoir la politique d'accompagnement scolaire de la structure et à réfléchir à ses modalités pratiques de mise en œuvre, à assurer l'encadrement des intervenants et le relationnel avec les responsables institutionnels partenaires. L'accompagnateur n'est plus isolé dans sa tâche auprès des enfants et peut développer les compétences nécessaires, au fil d'un questionnement interactif avec le coordonnateur.

Ce style d'accompagnement intègre au dispositif une préoccupation de contrôle et de régulation des comportements et des pratiques : des réunions de différents niveaux ont régulièrement lieu qui permettent au travers des échanges de maintenir la cohésion de l'équipe et la cohérence des pratiques avec les objectifs du projet d'accompagnement.

Le projet d'accompagnement scolaire

Il existe et ne procède pas seulement d'une contrainte extérieure (dossier de demande de subvention), mais constitue l'outil principal de pilotage des actions de la structure et notamment des actions d'accompagnement. Formalisé par le responsable, il est le fruit du travail collectif élaboré au cours des différents échanges. Il procède d'une analyse-diagnostic de situation intégrant la réalité du contexte (public, quartier, partenariats), le repérage des ressources et des contraintes. À la différence des types d'accompagnement « Autour de la table familiale » et « Militants » dont les objectifs reposant sur des convictions sont reconductibles d'une année sur l'autre, ses objectifs évoluent et correspondent à des choix d'orientation privilégiés ponctuellement en fonction de priorités repérées lors du diagnostic (par exemple : « *Faire entrer dans une culture de l'écrit* », « *Développer une démarche interculturelle* », « *Développer le lien social dans le quartier* », etc...). La spécificité de l'accompagnement scolaire est ainsi intégrée à une démarche volontariste plus globale procédant des conditions et particularités locales, conformément à la circulaire CLAS qui préconise l'établissement d'un « diagnostic des besoins » portant notamment sur « *les domaines de la relation avec l'enfant et l'adolescent ainsi qu'avec les parents, (...) la connaissance de l'environnement social et culturel immédiat, (le) fonctionnement de l'institution scolaire* ». Le projet d'accompagnement scolaire proprement dit s'attache à traiter les trois aspects de l'accompagnement : aide aux devoirs, activités péri-éducatives, suivi scolaire et familial.

Le dispositif d'accompagnement intègre des procédures d'évaluation régulières destinées à actualiser le projet : les différentes réunions internes et externes, la fonction même du coordonnateur, les documents de liaison entre les différents acteurs.

Les relations et partenariats

Les pôles relationnels prioritaires de la famille et de l'école font l'objet d'un plan d'action systématique. L'existence du coordonnateur permet d'explorer et de développer une activité relationnelle riche et diversifiée. Il participe en particulier aux différentes instances scolaires : conseil d'école et conseil d'administration du collège. Les relations avec l'École, d'une manière générale, concernent les trois niveaux

de la relation : avec les responsables d'établissement, avec les enseignants, avec les équipes pédagogiques et éducatives. Elles prennent la forme d'une complémentarité installée : ainsi par exemple, les enfants exclus du collège peuvent être accueillis dans la structure pendant leur temps d'exclusion pour des travaux « d'intérêt général » à caractère éducatif, les bulletins trimestriels des enfants inscrits en accompagnement scolaire sont transmis par l'établissement à la structure, tandis que certaines séances d'accompagnement scolaire ont lieu dans l'établissement scolaire...

Le développement du rôle du coordonnateur tend cependant à priver les accompagnateurs de relations directes avec les enseignants. Une évolution identique semble se dessiner avec les familles. Le relationnel externe devient le terrain d'élection des coordonnateurs, au détriment des accompagnateurs centrés sur l'interne des tâches d'accompagnement scolaire, sauf lorsque les parents viennent accompagner ou rechercher leurs enfants ou lorsque certaines séances d'accompagnement se déroulent au domicile familial, avec l'objectif avoué de former les parents au suivi de leurs enfants. La démarche du coordonnateur en direction des familles vise à les introduire dans la logique scolaire et à développer l'exercice de leur responsabilité parentale en matière éducative: il assume un rôle de médiateur, accompagnant les parents lorsqu'ils rencontrent les acteurs scolaires.

L'accompagnement de style « Pro » systématise le recours au réseau des partenaires pour atteindre ses objectifs. Le responsable de la structure compte parmi les partenaires institutionnels reconnus dans le quartier et la structure participe à différents projets collectifs (CEL, rénovation urbaine, ZEP, REP, etc.). Le coordonnateur assume les partenariats plus spécifiquement liés à l'accompagnement scolaire : travailleurs sociaux, associations présentes dans le quartier, associations de parents d'élèves...).

La séance d'accompagnement scolaire

La séance d'accompagnement circonscrit le rôle et la fonction de l'accompagnateur, plus encore que dans les autres styles d'accompagnement où les positionnements des différents intervenants sont plus flous et parfois interchangeables : il est une personne ressource, un conseil pédagogique, non le substitut de l'enseignant. Avec les enfants du primaire la séance comporte généralement trois temps : un temps d'échanges libres autour du goûter, un temps d'aide aux devoirs (où l'on fait les devoirs donnés par l'enseignant), un temps d'activités péri-éducatives. L'organisation est différente pour les enfants du secondaire regroupés dans une même salle avec plusieurs intervenants dis-

posant d'expertises spécifiques correspondant aux disciplines d'enseignement. La salle fonctionne également comme un centre de ressources documentaires avec une bibliothèque et un ou plusieurs intervenants conseil. Le principe est celui de la libre organisation de ses activités scolaires et méthodologiques ou péri-éducatives par l'enfant.

Les principes qui président à l'accompagnement scolaire dans ce type d'accompagnement semblent emprunter de façon équilibrée aux deux modèles de référence : modèle centré sur l'école pour l'aide aux devoirs, modèle de l'éducation populaire pour les activités péri-éducatives.

■ Conclusion

Il convient, pour conclure, de préciser que si aucune structure ne présente un des trois types d'accompagnement à l'état pur, chacune d'elle en revanche peut y retrouver son profil dominant, et des métissages qui l'apparentent à l'un ou l'autre type. Les variantes dépendant beaucoup du modèle de référence des acteurs, les hasards des recrutements peuvent à tous moments infléchir un profil. L'observation de ces trois styles d'accompagnement scolaire présente un état des pratiques assez mobile dont l'unité est assurée par la référence aux deux principaux modèles culturels analysés, sans divergence de fonds avec les textes fondateurs de la Charte et de la circulaire CLAS. Certaines démarches sont intrinsèquement liées à la spécificité de la structure porteuse : les modifier supposerait d'entrer dans un processus de normalisation dont il nous paraît qu'il appauvrirait la situation présente. L'accompagnement scolaire est un espace novateur dont il convient plutôt de stimuler la créativité : chacun des trois styles contribue à diversifier l'offre d'accompagnement en apportant sa coloration particulière. En revanche les insuffisances constatées dans les pratiques renvoient à l'hétérogénéité des ressources humaines dont disposent les structures : il est possible de rééquilibrer les potentiels de compétences par le recours à une formation des intervenants.

PROFILS D'INTERVENANTS, COMPÉTENCES, BESOINS EN FORMATION

Les entretiens nous ont donc permis de recueillir trois séries d'informations : les modèles de référence de l'accompagnement scolaire (I), les styles de pratiques d'accompagnement (II), et enfin les profils des intervenants et leurs besoins en formation (III), que nous allons préciser maintenant. Trois profils d'intervenants scolaires se dessinent nettement : le responsable de structure, le coordonnateur, l'accompagnateur. Nous ne traiterons pas particulièrement du responsable

parce que, d'une part, sa compétence excède le cadre strict de l'accompagnement scolaire et que, d'autre part, l'étude de la fonction coordonnateur apportera indirectement des éclaircissements sur ce que pourrait être son rôle spécifique en matière d'accompagnement scolaire. Si l'accompagnateur est, historiquement, le maillon de base de l'accompagnement scolaire, le coordonnateur apparaît en revanche comme une fonction émergente.

■ Le coordonnateur

La situation du coordonnateur

Intervenant d'apparition récente, il n'est pas présent dans toutes les structures : nous avons rencontré 9 coordonnateurs sur 13 structures enquêtées. En revanche, tous les responsables ont souligné l'importance qu'ils accordaient à cette fonction, et leur souhait de la voir se développer. La naissance de ce profil d'intervenant peut être interprétée, lorsque la fonction est créée par une structure, comme un bon indicateur de maturité de la démarche d'accompagnement scolaire ; sa présence signale une volonté de rationaliser et d'organiser les pratiques. Il ne faudrait toutefois pas occulter que la création de ce poste salarié dépend bien évidemment, par-delà la volonté du responsable, de la capacité de la structure à en assurer le coût financier - et il est évident qu'à ce titre, il y a de grandes disparités d'une structure à l'autre.

Encore parfois sous tutelle du responsable, le coordonnateur demeure également souvent chargé d'assurer, pour une partie de son temps, l'accompagnement scolaire, ou au moins d'y intervenir en complément d'un accompagnateur principal. Cette double contrainte confirme le caractère émergent du profil, son instabilité, en même temps que sa position intermédiaire entre le responsable et l'accompagnateur. La nouveauté de ce type d'intervenant apparaît également dans la difficulté parfois constatée à lui faire sa place : responsable de l'accompagnement scolaire par délégation du directeur de structure, il n'a pas toujours les moyens d'exercer pleinement sa responsabilité, soit que le directeur se défasse difficilement des tâches qu'il exerçait précédemment, soit que le coordonnateur ne maîtrise pas encore pleinement les compétences requises pour les missions complexes qu'il doit exercer.

Le coordonnateur sera le plus souvent un salarié expérimenté, disposant soit d'une formation de travailleur social (éducateur), soit d'une formation d'animateur, connaissant bien le quartier et de préférence ancien dans la structure.

Les missions du coordonnateur

Le coordonnateur est à coup sûr perçu comme un polyvalent, assumant à la fois une position de cadre dans l'organisation et faisant fonction d'expert de l'accompagnement

scolaire sous le double registre de l'accompagnement proprement dit (sphère de l'aide aux devoirs), des relations extérieures (famille, école, autres partenaires).

Au titre de la fonction cadre, il participe à l'élaboration du projet d'accompagnement avec le responsable, du diagnostic au choix des actions, en passant par la définition des orientations, des objectifs, des procédures d'évaluation. Il a également en charge l'organisation de l'accompagnement et l'animation de l'équipe des accompagnateurs qu'il recrute parfois.

Au titre d'une expertise de l'accompagnement scolaire, il joue le rôle d'un conseiller pédagogique et d'un formateur interne en matière d'aide aux devoirs et d'activités péri-éducatives, et ce, tant en matière de méthodes d'apprentissage, que de gestion d'un groupe d'enfants et de relations avec des enfants difficiles ou fragiles. Acteur privilégié des «relations publiques», il accompagne les familles, rencontre les acteurs scolaires, et les différents partenaires. Il est à la fois l'image de l'accompagnement scolaire et un animateur de réseau. Doté de par sa place d'une vision globale, il apparaît comme celui qui comprend, organise, anime, tisse les liens et régule. Homme-orchestre de l'accompagnement scolaire, il doit faire preuve de compétences appartenant à plusieurs registres.

Les compétences requises pour un coordonnateur

Les qualités personnelles d'écoute, d'observation, d'organisation et un sens de la relation humaine constituent le terreau de base d'un profil de coordonnateur en accompagnement scolaire. Les compétences complémentaires de ces qualités sont de trois types :

- ♦ des compétences méthodologiques relatives au projet, à l'organisation, à l'animation d'équipe, à la mise en réseau, à la gestion des groupes, à l'apprentissage, à l'évaluation ;
- ♦ des savoir-faire d'ordre relationnel et psychologique ;
- ♦ des connaissances des publics en difficulté, des savoirs scolaires, des partenaires institutionnels et de leurs différentes cultures d'organisation.

Les besoins en formation des coordonnateurs correspondent aux déficits constatés lors de notre enquête dans tel ou tel domaines de compétences requis pour exercer avec profit la fonction coordonnateur. Ces compétences existent parfois, et méritent d'être approfondies, d'autres fois sont pressenties et leur acquisition est alors souhaitée. Dans d'autres cas encore c'est une véritable culture de la fonction coordonnateur qu'il faut implanter.

Les difficultés exprimées

Avec une intensité variable suivant les structures tous les accompagnateurs, comme les responsables mettent l'accent sur leurs difficultés à encadrer les accompagnateurs, à faire en sorte qu'ils forment une véritable équipe. Les problèmes d'organisation sont nombreux : salles trop petites, en nombre insuffisant souvent, bruyantes..., mais aussi peu de possibilités en termes temporels d'organiser des réunions d'équipe, de confronter les pratiques et les difficultés : la gestion même des réunions quand elles existent pose problème : ordre du jour, informations préalables, objectif de la réunion, conduite de la réunion,... Difficile également de traiter les cas d'enfants difficiles, ou les relations avec les parents de manière collective, avec une analyse en profondeur des éléments de la situation et l'élaboration d'une vision globale des problèmes : les réunions de régulation quand elles existent sont peu nombreuses, trop courtes, et la capacité des intervenants à maîtriser les éléments de compréhension trop limitée.

D'autre part, les écarts de représentations des différents partenaires et acteurs présents dans l'environnement de l'accompagnement scolaire (parents, FCPE, enseignants,...) sont signalés, mais les moyens de les analyser et de les travailler sont insuffisants. Ces écarts sont perçus par les accompagnateurs et les responsables comme générateurs de dysfonctionnements, voire de conflits, mais cela reste au niveau du constat... Ce type de difficulté renvoie immédiatement au fait, comme nous l'avons indiqué, que l'accompagnement scolaire, est souvent considéré par le milieu enseignant, soit comme un auxiliaire de l'école, soit comme un concurrent dont il faut se démarquer et se prémunir. Ainsi, les accompagnateurs, comme les responsables se plaignent du fait « qu'ils ne peuvent rentrer dans l'école », rentrer réellement en relation avec l'école dans un relation de partenariat construite autour et pour le développement de l'enfant ; les savoir-faire dans ce domaine restent limités, l'entrée en relation est souvent difficile, et le positionnement de chacun des interlocuteurs souvent problématique. La logique de projet bien que présente et bien menée par certaines structures est encore trop peu développée.

Parfois, un certain flou règne dans les structures à propos du partage des responsabilités entre le responsable de la structure et les coordonnateurs : délégations insuffisantes, informations mal ou pas transmises... nous retrouvons à ce propos le problème évoqué précédemment du travail en équipe. Les coordonnateurs se trouvent également confrontés, par le biais des accompagnateurs, pendant les temps d'accompagnement, au fait que les enseignants « donnent trop de devoirs », et les enfants mêmes accompagnés n'arrivent pas

à suivre. Il est difficile pour les intervenants de faire un choix dans les devoirs donnés.

Les accompagnateurs, comme les responsables déclarent être très démunis devant les problèmes psychologiques des enfants : souvent dans ce domaine également ils en restent à un constat global, sans avoir les moyens d'analyser et en conséquence les moyens d'intervenir.

Ils sont également démunis pour analyser les difficultés rencontrées par les enfants, ce qui ne leur donne pas les moyens efficaces d'organiser les groupes de travail, par exemple en termes de groupes de besoins.

L'ensemble de ces difficultés, ainsi exprimées conduisent souvent les structures à fonctionner de manière implicite suivant l'un ou l'autre des deux modèles exposés dans les premières sections de ce rapport. Le pilotage est souvent « au ras du guidon » avec une grande difficulté à prendre du recul pour arriver à prendre conscience des modèles réellement à l'œuvre.

■ L'accompagnateur

La situation de l'accompagnateur

L'accompagnateur est la cheville ouvrière du dispositif. Si le coordonnateur occupe une fonction d'organisateur et de référent conseil, l'accompagnateur, placé au contact direct des enfants, assure les tâches d'accompagnement scolaire proprement dites.

Un bénévole est souvent à l'origine de l'accompagnement scolaire ; parfois même c'est le développement de cette activité de réponse spontanée à un besoin perçu qui a engendré la création d'une structure de type associatif : cette genèse nous a souvent été décrite, notamment par les organisations de type « Militants » ou « Autour de la table ». Le développement d'une fonction « accompagnateur salarié » s'est fait progressivement, mais a été radicalisé et accéléré du fait des financements des dispositifs CLAS. Dans toutes les structures enquêtées les accompagnateurs sont aujourd'hui principalement, voire exclusivement dans la majorité des cas, des salariés (vacataires étudiants ou salariés de l'association en CDD, CDI ou contrats aidés). Les bénévoles, lorsqu'ils existent sont « adjoints » à l'accompagnateur salarié. Légitimé et « institué » par son statut de salarié, l'accompagnateur obtient une reconnaissance fonctionnelle, en même temps qu'il s'éloigne de l'engagement militant propre au bénévole des débuts. Une tendance semble d'ailleurs se dessiner : l'accompagnement scolaire devient « un petit boulot » d'étudiant assez recherché.

Cette évolution pourrait présenter un effet pervers : d'une part l'étudiant est par définition « de passage », puisque

son investissement sera circonscrit à la durée de son parcours universitaire ; d'autre part lorsque sa motivation pour la démarche d'accompagnement est plus « alimentaire » que militante, elle s'émousse rapidement au contact des difficultés rencontrées (indocilité des enfants notamment). Ainsi, s'il y a pour l'accompagnement un gain apparent de qualité (niveau des connaissances) à recruter des étudiants, ce gain s'accompagne des difficultés liées à une motivation parfois fragile et à la nécessité d'un renouvellement permanent des accompagnateurs. Nous avons notamment perçu cette difficulté lorsque nous avons dû repousser les entretiens avec les accompagnateurs jusqu'à la mi-novembre, voire plus tard : ceux-ci n'étaient pas encore recrutés par les structures qui devaient renouveler la quasi-totalité de leurs équipes. L'impact de cette situation, tant sur le fonctionnement de l'accompagnement que sur la formation, mérite d'être souligné : comment assurer la continuité des pratiques d'accompagnement, comment capitaliser des apports de formation lorsque ceux qui en bénéficient font l'objet d'un *turn over* constant ?

Les missions de l'accompagnateur

Le profil de mission de l'accompagnateur paraît à première vue plus facile à cerner que celui du coordonnateur, puisqu'il est centré sur l'aide aux devoirs proprement dite. Mais toute la difficulté à délimiter la mission principale de l'accompagnateur réside dans l'acception qui est donnée à l'expression « aide aux devoirs ». Faut-il entendre par aide aux devoirs : « *faire faire les devoirs donnés en classe et apprendre les leçons* » ? ou faut-il entendre : aider l'enfant par un détour méthodologique, pédagogique, culturel qui facilitera les apprentissages effectués à l'école ? Nous l'avons vu, les choix s'opèrent en fonction des modèles de référence des structures d'une part, des accompagnateurs d'autre part. Le choix dominant repéré dans les pratiques d'accompagnement paraît cependant être celui du « *faire faire les devoirs et apprendre les leçons* ». Un infléchissement des pratiques destiné à développer une aide aux devoirs plus équilibrée, intégrant des approches pédagogiques innovantes, suppose un apport de formation permettant d'acquérir les compétences correspondantes.

Deux autres missions sont conjointes selon les cas à la mission principale d'aide aux devoirs : accompagner la famille, travailler en lien avec l'école. Toutefois, en ce qui concerne ces deux autres missions, nous avons constaté qu'elles étaient assez peu exercées par les accompagnateurs eux-mêmes, soit qu'elles soient l'apanage du responsable, soit qu'elles deviennent un des attributs de la fonction coordonnateur émergente. En tout état de cause, il semble que

les accompagnateurs sont écartés des dimensions relationnelles élargies lorsqu'ils paraissent ne pas disposer des compétences nécessaires (cas notamment des étudiants vacataires). Les relations avec les familles, comme avec l'école, font en effet l'objet d'une attention particulière des responsables : sont ici directement concernés à la fois l'image de la structure et son impact en terme de « clientèle »...

Les compétences requises pour un accompagnateur

Les trois missions délimitant la fonction accompagnateur permettent de cerner les compétences requises. L'aide aux devoirs suppose :

- ♦ des compétences en méthodologie des apprentissages, en méthodologie du projet éducatif et pédagogique, en méthodologie de l'évaluation ;
- ♦ des savoir-faire relatifs à la gestion d'un groupe d'enfants, à la relation à l'enfant et à l'adolescent ;
- ♦ des savoirs scolaires de base, une culture générale et citoyenne.

La relation avec les familles suppose des compétences relevant :

- ♦ de savoir-faire relationnels ;
- ♦ de connaissances des cultures populaires et émigrées ;
- ♦ de savoirs « éducatifs ».

La relation avec l'école privilégiera :

- ♦ la connaissance de la culture institutionnelle propre aux enseignants, des différents dispositifs de prise en charge des enfants en difficulté ;
- ♦ une méthodologie de la mise en réseau et du travail en partenariat institutionnel ;
- ♦ des savoirs-faire relationnels.

Ces différents registres de compétence seront étayés par des qualités humaines d'écoute, d'observation, de réflexion, de respect des différences. En outre l'accompagnateur doit disposer d'une capacité à s'adapter et à se mettre en recherche : les enfants en échec scolaire posent des problèmes complexes auxquels ne peuvent être apportées des réponses simples, pré-établies et systématisées.

Les difficultés exprimées

Avec une intensité variable suivant les structures tous les accompagnateurs, comme les responsables, mettent l'accent sur leurs difficultés à analyser les raisons qui font qu'un enfant ne comprend pas. « *Comment lui expliquer ? Comment faire face aux multiples difficultés de compréhension ?* » L'angoisse parfois s'exprime devant la méconnaissance des savoirs scolaires tels qu'ils s'enseignent aujourd'hui : « *Sont-ils vraiment les mêmes que ceux qui ont été appris lors de notre*

scolarité ? Quelles sont les méthodes du maître ? Les programmes scolaires s'expriment souvent aujourd'hui en termes d'objectifs ; qu'est-ce qu'un objectif ? Comment est-il défini ? Comment évaluer qu'il a été atteint ? L'enseignant a-t-il ses objectifs propres ? En a-t-il le droit ? »

Souvent un décalage est ressenti entre la manière dont les enseignants évaluent les élèves et la manière dont les accompagnateurs évaluent les acquisitions et les progressions : « *Qui a raison ? Pourquoi ce décalage ? Que recouvre-t-il ? Doit-on en tant qu'accompagnateur « coller » à la logique de l'enseignant ? N'est-ce pas une manière d'enfermer l'enfant que de « coller » à cette logique ?* »

Souvent les accompagnateurs disent se trouver placés devant des énoncés incompréhensibles, où des éléments non dits, non exprimés par l'enseignant, sont à prendre en compte pour pouvoir faire avancer le travail : « *Quelle attitude avoir face à ces énoncés qu'un adulte ne comprend pas ? Que dire à l'enfant ? Faut-il compléter l'énoncé quand on a enfin compris de quoi il retourne ? Doit-on se donner les moyens d'interroger l'enseignant ? De même, que faire quand on constate qu'il y a un décalage entre la leçon qui a été faite et les devoirs qui ont été donnés ?* »

On retrouve chez les accompagnateurs la même expression des difficultés que chez les coordonnateurs quand ils regrettent que les enseignants donnent trop de devoirs et indiquent qu'ils n'ont pas le temps de les faire faire aux enfants. Ainsi derrière ces questions se profile tout le problème des rapports à l'école, des positions respectives des uns et des autres : quels rapports est-il possible d'instaurer avec les enseignants, et avec l'école en général ? Si parfois certaines structures ont des rapports bien organisés, en particulier à travers des projets structurés et pilotés, un certain nombre de structures expriment clairement leurs difficultés à « bien » positionner ces rapports, et c'est sur ce point que le modèle de l'accompagnement scolaire à l'œuvre dans la structure peut jouer de tout son poids.

Les accompagnateurs, souvent en relation directe et spontanée avec les parents (lors des arrivées des enfants accompagnés par leurs parents, ou lors de fin de temps d'accompagnement) souffrent du décalage des représentations, car ils ont alors à faire face tant au déni implicite ou explicite de l'école, qu'à des formes d'exigences maximalistes en terme de contenus scolaires ou de forme d'exécution du travail scolaire. À ces deux types d'attitudes des familles il faut ajouter celle des familles « absentes », celles qui abandonnent le suivi de l'enfant à l'accompagnement scolaire, comme ils les laissent à l'école avec une demande de prise en charge totale de l'enfant. Ces familles sont « absentes »

tant du côté des enfants que du côté de la structure. D'une manière générale, en dehors des structures qui ont su trouver le moyen, à l'aide de projets structurants et de partenariats, de créer des relations avec les familles, beaucoup d'accompagnateurs se plaignent surtout du manque de contact avec celles-ci.

Autre point sensible, la gestion des groupes d'enfants : agitation, égocentrisme, individualisme..., autant de comportements associés à des problèmes familiaux que les accompagnateurs disent avoir du mal à « gérer ». Quand les coordonnateurs existent, ils sont souvent appelés à la rescousse pour réguler la gestion du groupe. Le souhait est exprimé de voir des groupes plus restreints, même lorsque ceux-ci ne sont déjà que de cinq enfants : il plane dans les discours des accompagnateurs un fantasme d'un accompagnement idéal, réduit à un très petit nombre d'enfants pris en charge, voire à un seul.

Pour les accompagnateurs nous avons eu souvent l'impression qu'il n'y a pas suffisamment de projets structurés, et que le pilotage est surtout fait d'une improvisation « sur le tas ». Beaucoup, malgré souvent une approche « militante », où ils se perçoivent aussi comme des modèles à suivre, sont las et pensent ne pas rester très longtemps dans l'accompagnement scolaire : ils expriment cette lassitude par cette expression : « *Dites bien que l'on ne fait pas de miracle !* »

Cette lassitude empêche une vision à plus long terme, et constitue une forme de blocage quant à la mise en œuvre d'une « professionnalisation » des acteurs de l'accompagnement scolaire.

POUR UN DEUXIÈME SOUFFLE DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE : LA FORMATION.

Après la phase militante et spontanée de création d'un espace éducatif nouveau, après la phase de reconnaissance institutionnelle des pratiques, l'accompagnement scolaire se trouve aujourd'hui semble-t-il dans une troisième phase : celle de la maturité et de la consolidation des démarches. L'enthousiasme et le mouvement porteur des débuts ne suffisent plus. Nous avons entendu ici ou là, souvent, l'aveu de difficultés qui suscitent le découragement. Nous avons perçu des impasses, comme l'absence de travail avec la famille, ou avec l'école ; des dérives, comme la pratique d'études dirigées sous couvert d'aide aux devoirs... Pourtant partout demeure la conviction de l'importance pour l'enfant de cet accompagnement, et le souci de trouver les voies d'une résolution des difficultés et d'une amélioration des pratiques. Mais les efforts déployés

et la bonne volonté ne suffisent pas lorsqu'ils ne sont pas étayés par les compétences nécessaires.

Le recours à la formation s'avère aujourd'hui indispensable et doit pouvoir redonner un élan, un souffle nouveau à l'accompagnement scolaire. Il est urgent d'une part d'amener les intervenants à réfléchir au sens de ce qu'ils font, à la place et au rôle de l'accompagnement scolaire, au sein d'un projet éducatif global pour l'enfant ; il est indispensable d'apporter des compétences à l'organisation et à l'animation de dispositifs d'accompagnement qui sont aujourd'hui complexes et lourds ; il est vital d'amener les intervenants à se construire des savoir-faire pratiques et innovants en matière d'aide aux devoirs.

La proposition de formation ne doit pas perdre de vue qu'elle se développe dans un contexte mouvant : emplois précaires, *turn over* des intervenants, ressources budgétaires parfois aléatoires et insuffisantes font de l'accompagnement scolaire un précipité instable. La nature même de l'activité, de part son caractère novateur, est extrêmement mobile. Les intervenants constituent un public hétérogène et fragile. Le dispositif de formation doit donc tenir compte de ces éléments et faire preuve de quatre qualités : il doit être souple, respectueux des spécificités, innovant... et léger. Souple, il doit pouvoir au mieux épouser les contraintes, la mobilité et la précarité du contexte. Respectueux des spécificités, il ne s'impose pas comme une volonté de normalisation qui risquerait de stériliser la richesse de l'inventivité de terrain. Innovant, il doit séduire par des contenus et des modalités qui renouvellent le traitement des difficultés. Enfin, les besoins sont certes multiples et les contenus de formation envisageables très divers et riches, mais le plan de formation annuel doit être modeste : il s'attachera à définir une ou deux grandes priorités et à proposer un petit nombre de contenus, en démultipliant les variantes d'organisation afin de toucher le plus large public possible.

**Joëlle BONNET, Responsable
d'ANTIGONE Formation**