

Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche

Inspection générale de l'éducation nationale

Mise en place de l'accompagnement éducatif

Rapport à

Monsieur le ministre de l'Éducation nationale



IGAENR

Igen

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Inspection générale de l'éducation nationale

Rapport final sur la mise en place de l'accompagnement éducatif

Juillet 2008

Rapporteurs

Katherine WEINLAND

Inspectrice générale de l'éducation nationale

Pierre ANTONMATTEI

*Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Groupe de pilotage

Laurent CARROUÉ

Michel LEBLANC

Vincent MAESTRACCI

Hélène MATHIEU

Guy MENANT

Didier BARGAS

Jocelyne LEYDIER

Henry PRADEAUX

Jean VOGLER

SOMMAIRE

Introduction.....	1
1 La mise en place et l'organisation de l'accompagnement éducatif	2
1.1. La mise en place institutionnelle.....	2
1.2. La prise en compte de l'existant	3
1.3. Les intervenants	4
1.4. Les autres acteurs	6
1.4.1. Du côté des ministères.....	6
1.4.2. Du côté des collectivités territoriales.....	8
1.4.3. Du côté des associations	9
1.5. Le recrutement des élèves et la question du volontariat	12
1.5.1. Le recrutement.....	12
1.5.2. Le volontariat	13
1.5.3. Les effectifs.....	14
1.6. La question de la gestion du temps.....	15
1.7. Les conséquences sur la vie scolaire et la question du transport scolaire.....	17
1.7.1. La vie scolaire	17
1.7.2. Le transport scolaire	18
1.8. La question des moyens.....	20
2. Pilotage, approches et contenus pédagogiques.....	23
2.1. Un pilotage pédagogique à affirmer	23
2.2. Un certain déséquilibre dans les domaines d'activité proposés.....	24
2.3. L'aide aux devoirs et aux leçons.....	25
2.3.1. Des dérives éventuelles.....	25
2.3.2. Les conditions matérielles	26
2.3.3. Des conceptions contestables.....	26

2.3.4.	<i>Des avancées réelles</i>	28
2.3.5.	<i>Des améliorations pédagogiques possibles</i>	31
2.4.	Les pratiques artistiques et culturelles	36
2.4.1.	<i>Un panorama rapide</i>	36
2.4.2.	<i>Quatre difficultés</i>	38
2.5.	Les pratiques sportives	42
2.5.1.	<i>L'activité la moins développée</i>	42
2.5.2.	<i>Le pourquoi de cette faible mobilisation</i>	43
2.5.3.	<i>Les pratiques sportives mises en place</i>	44
2.5.4.	<i>Une offre abondante, disproportionnée par rapport à la demande des EPLE</i>	45
2.5.5.	<i>Le partenariat avec le ministère en charge de la jeunesse et des sports : bon entre les acteurs institutionnels, pas assez soutenu entre les acteurs</i>	45
2.5.6.	<i>L'extension du dispositif</i>	46
2.5.7.	<i>Les crédits pour l'année scolaire 2008-2009</i>	46
2.6.	Accompagnement éducatif et technologies de l'information et de la communication (TICE) : un potentiel réel mais encore peu exploité	47
2.6.1.	<i>Un atout à faire connaître pour l'aide aux devoirs et aux leçons</i>	48
2.6.2.	<i>Un vecteur d'autonomie et d'initiative</i>	50
2.6.3.	<i>Une utilisation coordonnée du numérique en classe et dans l'accompagnement éducatif</i>	51
2.6.4.	<i>L'espace numérique de travail (ENT), un précieux facteur de cohérence</i>	52
2.7.	L'évaluation	54
	Conclusion	56
	Annexes	59

Introduction

Dans la lettre de mission adressée à la rentrée 2007 au doyen de l'IGEN et au chef du service de l'IGAENR par monsieur le ministre de l'éducation nationale et madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, il a été demandé aux deux inspections générales de suivre la mise en place de l'accompagnement éducatif décidée pour l'année scolaire 2007-2008 dans les collèges relevant de l'éducation prioritaire.

Le présent rapport fait suite au rapport d'étape remis au mois de février 2008. Il a été conçu dans un double objectif :

- Il vise à établir un **constat** et à étudier la façon dont s'est mise en place une série d'actions regroupées sous le terme générique d'accompagnement éducatif. Ce constat repose sur des visites opérées dans une soixantaine de collèges. Elles ont été de plus complétées et enrichies par les contacts pris systématiquement avec les décideurs concernés dans notre ministère et, dans sept académies différentes (Aix-Marseille, Créteil, Lille, Lyon, Orléans-Tours, Poitiers, Versailles), avec les responsables des rectorats et des inspections académiques, soit directement, soit avec l'aide des correspondants académiques (COAC). Des éléments ont été récoltés dans d'autres académies et auprès des directeurs de l'École supérieure de l'Education Nationale (ESEN) et du centre national d'enseignement à distance (CNED) à l'occasion d'autres missions. Enfin, bien évidemment, des informations ont été aussi recueillies auprès des autres administrations et partenaires concernés, collectivités territoriales et associations impliquées. On trouvera en annexe 1 la liste des personnes rencontrées au niveau national.
- Il cherche, également et surtout, à mener, au delà du constat, une **analyse prospective**, s'agissant d'une mesure ayant vocation à être généralisée à tous les collèges publics et privés sous contrat, à toutes les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire, en particulier celles des réseaux « *ambition réussite* » à la rentrée 2008, ainsi qu'aux 200 lycées concernés par le dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée, puis, éventuellement à toutes les écoles à la rentrée 2009.

A la différence du rapport d'étape qui privilégiait ce second point (certaines actions étaient encore à l'état de projets, d'autres se mettaient tout juste en place), ce rapport définitif a voulu opérer un **bilan d'ensemble**. De plus, en fonction des tendances constatées, des problèmes rencontrés et des solutions trouvées, il s'est attaché à anticiper et à formuler une série de propositions susceptibles de faciliter la généralisation de cette mesure.

Il convient en outre, dans cette démarche, de prendre en compte le fait que la situation et la culture des établissements de l'éducation prioritaire, lieu de première application de la mesure, diffèrent quelque peu de celle de la grande masse des établissements scolaires.

Pour la généralisation de cette mesure, des adaptations seront donc nécessaires et les données du problème seront sensiblement différentes, tant en termes de demande de la part des familles que d'offre éducative venant de l'extérieur du système éducatif.

1 La mise en place et l'organisation de l'accompagnement éducatif

1.1. La mise en place institutionnelle

Dans un premier temps, les recteurs ont demandé aux inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN), de choisir des établissements. Les collèges appartenant aux réseaux ambition réussite (RAR) ont été retenus, puis d'autres établissements, à l'intérieur de l'éducation prioritaire le plus souvent, au-delà de l'éducation prioritaire parfois¹. Certaines écoles primaires se sont aussi engagées dans cette action. Les critères de choix ont varié, parfois géographiques (zones d'éducation prioritaire, secteur ruraux), le plus souvent liés au passé d'établissements où, selon les IA, « *l'on faisait déjà beaucoup de choses* ».

Ces choix ont été opérés pendant le mois de septembre 2007, c'est-à-dire après l'élaboration des emplois du temps. Le plus souvent ceux-ci n'ont pas été modifiés par la suite, ou bien ils ont été repris à la marge, par exemple pour libérer tous les soirs une classe de cinquième à 16 heures, afin de permettre à ceux de ses élèves qui le souhaitaient de participer à l'accompagnement éducatif, et tenter de comparer leurs résultats à ceux des autres élèves de cinquième.

Les principaux des collèges concernés ont ensuite été réunis par les recteurs (exceptionnellement) ou par les IA-DSDEN (le plus souvent). Ces rencontres ont permis de commenter la circulaire de référence, en date du 13 juillet 2007, et de fixer quelques grandes orientations. Dans les académies observées, les responsables académiques ont tenu un discours tout à la fois volontariste (« *Il faut que ça marche* ») et ouvert (« *Il faut trouver toutes les modalités pour que ça marche et pour que cette avancée soit perçue par les parents* »). Parfois, des priorités ont été fixées (mettre l'accent sur l'aide aux devoirs, être « *prudent pour le reste* »).

Les IA-DSDEN ont ensuite travaillé avec les collèges concernés. Des réunions ont eu lieu pendant le mois d'octobre, généralement pour reprendre le discours sur la souplesse et

¹ Ainsi dans un département où il a été fait appel au volontariat des établissements et où des petits collèges ruraux fragiles car en perte d'effectifs se sont inscrits.

laisser les collèges libres de leurs choix, plus exceptionnellement pour refermer un texte national très ouvert et en donner une lecture nettement plus directive.

Quant aux principaux, ils ont dû ensuite articuler ce nouveau dispositif avec ce qui existait déjà dans l'établissement et constituer des équipes. C'est à ce niveau que s'est posée la question de l'existant.

1.2. La prise en compte de l'existant

L'accompagnement éducatif, quelle que soit la façon dont il a été présenté, vient en effet s'inscrire dans une démarche nouvelle, visant tout à la fois à favoriser l'égalité des chances et à répondre à la demande, par les familles², d'un accueil des enfants en dehors du temps scolaire, notamment sous la forme d'un soutien scolaire gratuit et organisé par les établissements.

Cette approche nouvelle marque, de la part de l'éducation nationale, le choix très net de s'investir davantage dans le champ périscolaire, en allant au-delà du simple accueil et en mettant en place un véritable accompagnement, ouvert à tous et cherchant à équilibrer dans une offre éducative globale aide aux devoirs, pratiques sportives et pratiques artistiques. Elle vise aussi à travailler en lien avec ceux qui sont pédagogiquement le plus à même de le faire et propose aux enseignants volontaires d'intervenir auprès des élèves en heures supplémentaires.

Mais de fait, dans les établissements retenus pour cette première année, cette approche nouvelle a dû, pour être mise en pratique, tenir compte fortement de l'existant.

En effet, de nombreuses formes d'accompagnement à la scolarité (études, actions lecture, clubs et ateliers divers, aide au devoir, soutien, aide à la parentalité) étaient déjà en place depuis bien longtemps, dans les collèges en général et dans ceux de l'éducation prioritaire en particulier.

Ces formes d'accompagnement s'appuyaient sur de nombreux dispositifs partenariaux, associant divers ministères (ministère de l'éducation nationale et ministères chargé de la politique de la ville, de la jeunesse, des sports, de la culture, des affaires sociales), collectivités locales, caisses d'allocations familiales et associations qui développent leur action dans l'école ou à l'extérieur de l'école, souvent dans le cadre d'un projet éducatif local (PEL) contractualisé avec la commune et englobant d'autres dispositifs tels que contrat éducatif local (CEL), contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS), comités locaux de sécurité (CLS) et d'autres encore³.

² Conférence de la famille 2007.

³ En outre, ce domaine fait l'objet d'une offre croissante de la part du secteur commercial.

Il n'était bien sûr pas question, pour les chefs d'établissement de tirer un trait sur ces formes préexistantes d'accueil, d'aide, de soutien ou d'accompagnement. Ils n'avaient pas non plus à renoncer à des actions (ateliers, clubs...) ayant fait leurs preuves et portées par des groupes d'enseignants déjà constitués.

Il faut donc admettre qu'il y a eu fréquemment retraitement de l'existant, changement d'appellation de l'ancien pour inscription dans un cadre nouveau et ne pas en marquer d'étonnement particulier.

Il faut aussi constater que, là où les principaux de collège ont voulu remplacer l'existant et ont donné l'impression de chercher à le remettre en cause, ils se sont heurtés, de la part des professeurs, à des formes de refus. On citera ainsi ce collège où une seule enseignante intervient dans le cadre de l'aide aux devoirs et aux leçons et où d'autres enseignants animent bénévolement, entre 12 heures et 14 heures, une série de clubs qui pourraient parfaitement relever de l'accompagnement éducatif et constituer des ateliers de pratiques artistiques et culturelles ou sportives.

Proposition pour la généralisation :

- affirmer un principe simple, selon lequel il est préférable de s'appuyer sur l'existant, pour le faire évoluer ou le compléter, de façon à ne pas donner aux enseignants déjà impliqués le sentiment d'une remise en cause de leur action.

1.3. Les intervenants

Dans la pratique, les principaux ont eu peu de temps pour agir, et ils se sont prioritairement préoccupés de recruter les intervenants sur la base du volontariat. La démarche a été variable (affichage et courrier dans le collège, courriers dans les écoles du secteur, démarchages plus individuels pour mieux convaincre, bouche à oreille souvent et constitution de ce qu'une principale a nommé un « vivier »).

Certes, ils n'ont pas toujours convaincu les professeurs qui leur semblaient les plus aptes à aider les élèves car ceux-là précisément menaient déjà des actions auxquelles ils ne voulaient pas renoncer. Certes, d'autres accords – à motivation directement financière – de professeurs peu impliqués jusqu'alors dans les actions d'aide et de soutien ont pu surprendre.

Dans l'ensemble, cependant, les professeurs se sont portés volontaires en nombre suffisant pour animer cette opération, le plus souvent avec l'aide d'autres acteurs. Il faut donc remarquer que la mesure n'a, sur son principe, pas suscité de rejet de la part du corps enseignant, même si la rapidité de sa mise en œuvre a entraîné des critiques et si les représentants syndicaux ou des personnels syndiqués ont fait état, ici ou là, de leur méfiance ou de leurs craintes, notamment celle de voir s'opérer un glissement des moyens en postes vers des heures supplémentaires. Selon les établissements et leur

culture propre, en fonction aussi des stratégies adoptées par les principaux pour convaincre, une proportion variable des professeurs, allant de 10 à 40 %, c'est-à-dire une proportion **suffisante**, sinon **satisfaisante**, a accepté de participer à l'accompagnement éducatif.

Les assistants pédagogiques et assistants d'éducation ont joué un rôle important dans cette action. Le plus souvent, ils avaient déjà l'expérience de l'aide aux devoirs, puisqu'ils encadraient – parfois pour un petit nombre d'élèves – des études dirigées dans la journée. Ils avaient aussi l'habitude de travailler avec les professeurs référents nommés dans les RAR, lesquels leur dispensaient, de façon assez informelle mais généralement efficace, des conseils d'ordre pédagogique ou didactique. Ils ont donc simplement vu un glissement vers la fin de la journée de leurs horaires d'intervention et ont parfois pu faire, eux aussi, des heures supplémentaires.

Sont intervenus également et interviennent à l'heure actuelle de nombreux professeurs des écoles, en particulier pour l'aide aux devoirs et aux leçons en 6^{ème}, des membres des équipes de vie scolaire, parfois des personnels administratifs, désireux de mieux connaître les élèves, des enseignants retraités aussi, voire un chef d'entreprise.

En revanche, la concertation avec les partenaires extérieurs est restée plus limitée, essentiellement parce qu'elle a été rendue complexe par l'existence d'un certain nombre de zones d'ombre administratives sur la question des responsabilités et des formes de rémunérations possibles. C'est du moins l'argument mis en avant par de nombreux chefs d'établissement.

De la même façon, la question du recrutement des intervenants extérieurs par les établissements s'est posée plus tardivement, parce que ces derniers sont intervenus le plus souvent dans le domaine des activités culturelles et artistiques. Ces actions relevaient largement auparavant de l'action des collectivités locales ou des associations ; cette situation n'a que peu évolué cette année puisque le gros des actions nouvelles engagées dans le cadre de l'accompagnement éducatif a porté sur l'aide aux devoirs.

Néanmoins, dans la perspective de la généralisation, un certain nombre de problèmes vont se poser, liés au statut et à la qualification des intervenants extérieurs : compétence et motivation s'avèrent indispensables car l'inscription volontaire des élèves aux séances d'accompagnement éducatif et, par la suite, leur assiduité sont directement corrélées à la satisfaction qu'ils retirent de leur participation, au sentiment qu'ils ont d'être guidés efficacement.

Un contrôle a priori des compétences des intervenants extérieurs est donc indispensable, sans se limiter aux diplômes, attestations de formation ou d'expérience professionnelle et afin de garantir la convergence des contenus de l'accompagnement éducatif avec les objectifs de l'École. La généralisation, en augmentant la demande, ne doit pas faire diminuer la qualité des personnes et des services... et la circulaire de préparation de la

rentrée 2008⁴ l'a bien compris, qui souligne à juste titre : « *Il est recommandé de s'assurer de la qualité de l'encadrement et de faire appel à des associations agréées, au niveau local ou national* ».

Propositions pour la généralisation :

- *associer les équipes éducatives, notamment les enseignants, au choix des structures partenaires et des intervenants extérieurs, pour les trois volets de l'accompagnement éducatif ;*
- *faire du conseil pédagogique, en invitant en tant que de besoin des représentants des partenaires, le lieu de la conception d'un projet global d'accompagnement éducatif ;*
- *mettre en place des formations communes aux différentes catégories d'intervenants, internes et externes, au niveau des établissements, ou par regroupement d'établissements voisins.*

1.4. Les autres acteurs

La prise en charge par l'éducation nationale des élèves après 16 heures dans le cadre de l'accompagnement éducatif concerne nécessairement les partenaires habituels du système éducatif et les amène à reconsidérer leurs relations avec l'École ainsi que l'offre qu'ils vont faire dorénavant aux familles.

1.4.1. Du côté des ministères

Les ministères chargés de la cohésion sociale, de l'intégration et de la politique de la ville ont été depuis une vingtaine d'années des partenaires co-fondateurs d'opérations et de dispositifs concernant le champ éducatif, avec un objectif social et d'intégration, puisqu'ils pilotent la politique d'aide aux familles, les questions de handicap et d'autres sujets ayant des interférences avec la politique éducative. Sont à signaler les dispositifs suivants :

- **L'opération École ouverte** (voir annexe 2) a été créée durant l'été 1991 conjointement par le ministère chargé de l'éducation nationale et celui en charge des affaires sociales, en vue d'ouvrir les collèges et le lycée pendant les vacances scolaires. A l'époque, la délégation interministérielle à la ville (DIV), via l'agence nationale pour l'égalité des chances (Acsé), la direction de la population et des migrations (DPM, depuis lors partiellement intégrée dans les services du ministère de l'immigration, de l'identité nationale et

⁴ Circulaire n° 2008 – 042 du 4 avril 2008.

du co-développement) et la direction générale de l'action sociale (DGAS) ainsi que le fonds d'action sociale (FAS, devenu FASILD puis intégré dans l'Acisé), ont été parties prenantes de cette opération et la financent encore actuellement.

- **L'accompagnement à la scolarité** (voir annexe 3) s'est constitué en plusieurs étapes : en 1982, création des animations éducatives périscolaires (AEPS) destinées aux élèves de cours moyen des ZEP et dispensées de préférence hors l'école ; en 1992, signature par les ministères concernés et les grandes associations péri éducatives de la charte de l'accompagnement scolaire, texte de base sur les fondements déontologiques des intervention hors l'école ; en 1996, mise en place des contrats locaux d'accompagnement scolaire à l'attention des élèves des écoles, collèges et lycées des ZEP, suite à l'entrée de la caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) dans le dispositif, qui apporta des moyens financiers importants ; et enfin en 2000 création, par fusion des AEPS et des CLAS, des « *contrats locaux d'accompagnement à la scolarité* » (dénommés également CLAS), avec, sous l'impulsion de la délégation interministérielle à la famille (DIF), la parution de la nouvelle Charte d'accompagnement à la scolarité et du Guide de l'accompagnement à la scolarité.
- **Depuis la rentrée 2005, le dispositif dit « réussite éducative »** (voir annexe 4) s'attache à faire repérer et accompagner par des équipes pluridisciplinaires - auxquelles participent des personnels de l'éducation nationale - les jeunes, de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire, qui présentent des signes de fragilité. Ces équipes, après un diagnostic partagé, construisent avec le jeune et sa famille un parcours de réussite personnalisé.

Une étude récente portant sur 456 projets locaux répertoriés a fait apparaître, en termes de contenu, 61 % d'actions d'aide aux devoirs, suivies par le soutien à la parentalité, puis par les actions conduites en matière de santé.

Les différents contacts pris par la mission au démarrage de l'accompagnement éducatif montrent que ces ministères ont salué l'intérêt de la mesure, tout en émettant quelques réserves sur la capacité de certains enseignants à renouveler leurs pratiques, notamment en termes de remise en confiance des jeunes en difficulté. Puis une récente circulaire interministérielle relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2008-2009 a reconduit les dispositifs existants jusqu'à fin juin 2009, en précisant que « *l'année 2008-2009 constitue pour l'accompagnement à la scolarité une année de transition* » et que « *cette campagne prendra en compte dans la mesure du possible l'accompagnement éducatif organisé dans les collèges de l'éducation prioritaire depuis la rentrée scolaire 2007* ».

Il convient de souligner que l'ensemble des dispositifs évoqués ci-dessus met en œuvre chaque année plusieurs dizaines de millions d'euros, apportés majoritairement par la politique de la ville et par la CNAF (26 millions d'euros pour 2008). Il est clair que la complexité de cet ensemble et la création de l'accompagnement éducatif font qu'une mise à plat paraît nécessaire, ce dont les ministères concernés ont pris conscience. Ainsi l'ensemble des institutions parties prenantes des CLAS a engagé les comités départementaux de pilotage de l'accompagnement à la scolarité à analyser leur mode de fonctionnement partenarial et à procéder à un état des lieux de l'offre éducative pour l'année 2008/2009, en y incluant l'accompagnement éducatif.

1.4.2. Du côté des collectivités territoriales

▪ Les conseils généraux

Des contacts pris par la mission, il ressort qu'ils ont le sentiment d'avoir été mis devant un fait accompli par l'État, d'où l'expression d'un certain mécontentement, focalisé surtout sur la question du transport des élèves concernés par l'accompagnement éducatif (*cf. ci-dessous I.6*). Il convient aussi de souligner que nombre de départements financent peu ou prou des actions périéducatives, de qualité variable. Ainsi, la mission a constaté qu'un département de la région parisienne avait diffusé dans les collèges, en vue de l'accompagnement éducatif, un logiciel réalisé par une entreprise privée dont les vertus pédagogiques lui sont apparues limitées.

▪ Les communes

Dans le premier degré, les mairies assurent en général une prise en charge des élèves après l'école : la garde des enfants est une préoccupation forte des parents. Certaines communes sont très investies dans l'activité éducative (ainsi la ville de Rennes accueille 80 % des élèves de l'enseignement élémentaire le soir au moins une fois par semaine, et 50 % tous les soirs).

L'extension de l'accompagnement éducatif à l'enseignement primaire en ZEP, annoncé par la circulaire de rentrée pour 2008-2009, le fait entrer en concurrence avec une offre éducative existante. Selon l'association nationale des directeurs d'éducation des villes (ANDEV), les difficultés rencontrées par les communes rurales pour assurer ce service sont à relativiser, les élèves ruraux ne représentant que 20 % de l'effectif global concerné.

L'association des maires de France (AMF), tout comme l'ANDEV, insistent sur l'autonomie des communes en matière de la prise en charge des élèves après l'école. Les villes ne souhaitent pas abandonner leurs actions, qu'elles estiment indispensables. Elles doutent d'une substitution durable de l'État à leurs interventions qui, selon elles, seraient difficiles à remettre en route si les moyens de l'État disparaissaient. Elles soulignent que la gratuité de l'accompagnement éducatif offert par l'éducation nationale risque de

généraliser une désaffection des familles pour les actions payantes des villes et que la rétribution plus avantageuse de l'accompagnement éducatif risque de dissuader les enseignants engagés dans les actions qu'elles mettent en œuvre.

Les villes pensent également que la concurrence se manifesterait aussi pour l'occupation des équipements sportifs, qui ne pourraient pas toujours absorber une augmentation des effectifs. Enfin, elles demandent que les questions relatives à la responsabilité des uns et des autres soient précisées. Pour elles, la mise en place de l'accompagnement éducatif est liée à celle de la libération du samedi matin qui pose la question du réaménagement de l'emploi du temps des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM).

L'AMF et l'ANDEV souhaitent donc l'instauration à ce sujet, d'un véritable partenariat associant les collectivités à la réflexion en amont des décisions. Une complémentarité pourrait être cherchée sur les contenus, car les études surveillées organisées par les villes vont au-delà d'une simple garderie, assurant des activités culturelles, sportives et des formes de soutien. De même des formations communes associant des personnels de l'État, des collectivités, les étudiants impliqués dans ces actions, pourraient être organisées pour introduire plus de cohérence et de professionnalisme dans cette action éducative partagée.

1.4.3. Du côté des associations

- **Les associations qui accompagnent traditionnellement l'enseignement public**

Les contacts pris par la mission avec les représentants nationaux des principaux partenaires associatifs montrent que ceux-ci, tout en regrettant de ne pas avoir été selon eux associés ou du moins informés de la décision prise, ont adopté une attitude positive. Les associations éducatives complémentaires à l'enseignement public (AECEP)⁵ ont été informées du dispositif le 19 juillet 2007. Elles ont décidé de répondre favorablement mais se sont vivement étonnées qu'une prescription concernant une politique hors du temps scolaire ait été prise par le ministre de l'éducation nationale, selon elles sans concertation préalable avec les collectivités territoriales et les associations.

Elles insistent sur le fait que le temps de l'accompagnement éducatif est placé et mis en œuvre sous la responsabilité du chef d'établissement et s'inquiètent de ce qu'elles appellent une scolarisation des temps éducatifs. Le délégué général de la coordination des ACEP s'interroge : « *Comment faire pour que ces temps d'aide aux devoirs, d'activités physiques, artistiques et culturelles ne soient pas de l'École en plus avec des élèves qui*

⁵ La coordination des associations éducatives complémentaires à l'enseignement public regroupe les Francas, les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives (CEMEA) et la Ligue de l'enseignement, toutes trois membres du Conseil national des associations éducatives complémentaires à l'enseignement public (CNAECEP).

sont déjà en échec scolaire ?». Le secrétaire général de la Ligue de l'enseignement explique : « *Le risque principal est que l'on progresse dans la scolarisation des temps éducatifs au détriment d'une approche globale de la responsabilité partagée d'éducation à l'échelle des territoires* ».

Ces associations insistent sur la nécessaire prise en compte de l'existant (les dispositifs de réussite éducative, l'accompagnement à la scolarité et les autres réponses éducatives construites dans le cadre des projets ou contrats éducatifs locaux) et demandent que soient bien précisées les articulations avec le projet éducatif local et le projet d'établissement ou d'école. Elles s'interrogent sur l'absence de référence du nouveau dispositif à la Charte de l'accompagnement à la scolarité.

Au cours de cette première année de mise en place, elles ont mobilisé leurs instances départementales, ont tenté de contacter les inspections académiques, leur ont fait, ainsi qu'aux chefs d'établissement, des propositions éducatives. Mais elles constatent qu'elles n'ont quasiment pas obtenu de réponses, sans doute en raison de la rapidité du processus et de l'absence de recommandation en ce sens, lors de la mise en œuvre à la rentrée 2007.

Le discours s'est donc un peu tendu et se fait plus incisif. Il est reproché à l'Éducation nationale les stages de révision pendant les vacances, « *assignation supplémentaire dans les écoles des enfants et des jeunes dont les horizons sont déjà limités à un seul quartier ou village* »⁶. Il ne faut pas oublier que ces associations travaillent activement au départ en vacances pour tous les enfants et animent des centres de loisirs à projet éducatif.

Elles sont très attachées au développement de l'autonomie des jeunes et émettent à l'occasion des critiques sur les partis pris pédagogiques à l'œuvre dans l'aide aux devoirs. Elles rappellent enfin le rôle essentiel des parents et la nécessité de les aider à assumer ce rôle.

▪ **Les autres associations intervenant dans le CLAS ou à travers le projet d'établissement**

Dans la mesure où la CNAF, dans son contrat d'objectif avec l'État pour 2009-2011, réoriente ses actions et ses crédits vers l'aide aux familles en se retirant progressivement de l'aide aux devoirs, les associations qui interviennent sur ces champs de l'aide aux devoirs et de l'aide à la parentalité et qui ont l'habitude « *d'accrocher l'aide à la parentalité* » à l'accompagnement scolaire vont perdre, de ce fait, une entrée logique et naturelle pour détecter les besoins et mettre en œuvre l'aide aux familles.

Les associations à portée éducative, financées par les différentes sources de crédits collectés par le CLAS, vont, du fait d'une certaine diminution de la masse financière

⁶ Article dans « *les Idées en mouvement* » mensuel de la Ligue de l'enseignement de juin 2008.

globale qui leur est consacrée par l'État et les organismes publics, se retourner vers l'Éducation nationale pour proposer leur offre éducative aux écoles et aux collèges. Il faudra en conséquence réexaminer soigneusement la pertinence pédagogique de leurs projets dans les instances déconcentrées du CNAECEP, ainsi que leur périmètre d'action, le nombre de leurs membres et donc l'efficacité attendue.

Il existe un risque que certains de ces partenaires se découragent ou se désengagent purement et simplement. C'est pourquoi il paraît nécessaire de nouer des contacts avec eux et, autant que possible, de les associer à l'élaboration du projet dès l'amont. Le chef d'établissement au niveau local et les IA-DSDEN au niveau départemental devraient considérer les associations comme des partenaires et non des prestataires de service, afin de construire une cohérence entre le projet de l'établissement, les enseignements et les activités de l'accompagnement éducatif.

Quelques rares IA-DSDEN ont pris l'initiative, dès novembre 2007, d'expliquer aux coordinations des associations d'éducation populaire et de jeunesse agréées par l'État les principes de l'accompagnement éducatif, ils les ont à nouveau rencontrées, ainsi que les responsables des collectivités territoriales, en juin 2008, pour organiser la répartition des rôles de chacun.

En tout état de cause, dans la perspective de la généralisation, il est nécessaire de faire le maximum pour s'assurer d'un nombre suffisant d'intervenants, tout en prenant en compte le fait que les parents apprécient manifestement que les enseignants s'impliquent.

Propositions pour la généralisation :

- garder le principe de la pluralité des intervenants, tout en incitant les chefs d'établissements à convaincre davantage d'enseignants, en mettant l'accent sur la demande sociale qui est celle des parents et qui s'adresse préférentiellement à eux,***
- inciter, d'une part, les IADSDEN à prendre l'initiative des contacts avec les conseils généraux et les mouvements associatifs impliqués et organisés au niveau départemental, et, d'autre part, les chefs d'établissement à prendre contact avec les communes et les associations impliquées au plan local pour organiser la répartition des tâches dans le respect des compétences de chacun.***

1.5. Le recrutement des élèves et la question du volontariat

1.5.1. Le recrutement

Les élèves – et dans un premier temps leurs parents – ont reçu en début d’année une ou plusieurs lettres, pour expliquer, souvent insuffisamment et parfois en termes trop techniques, ce qu’était l’accompagnement éducatif et quelles étaient les activités proposées. Un coupon réponse permettait de s’inscrire et demandait généralement un engagement et la promesse d’une présence régulière. Il était sans doute difficile de faire plus dans les délais impartis, mais, pour des familles parfois peu familiarisées avec la langue française et souvent réticentes devant toute démarche à caractère administratif, on peut estimer que ce procédé n’a pas été suffisant.

De façon générale, les élèves et les familles ont accueilli favorablement la mise en place de l’accompagnement éducatif. Les classes de sixième et de cinquième ont été régulièrement les plus représentées.

Les parents rencontrés ont retenu avant tout la présence des professeurs et l’aide que leurs enfants peuvent trouver auprès d’eux. Beaucoup ont apprécié le fait que la question des devoirs à faire ne se pose plus au retour à la maison.

Plusieurs éléments ont rendu très difficile l’évaluation précise du nombre d’élèves concernés.

- Les listes établies par les IA-DSDEN au début du mois de novembre et communiquées à la direction générale de l’enseignement scolaire (DGESCO) étaient largement prévisionnelles. Elles ne donnaient qu’un ordre de grandeur, avec parfois une part d’extrapolation, d’autant que certains collèges n’avaient pas répondu et que d’autres avaient différé le lancement de l’opération.
- Les élèves ont continué de s’inscrire tout au long des mois de novembre et de décembre.
- Après le zèle des débuts, une certaine érosion a pu s’opérer au fil des mois, mais elle a été compensée – totalement ou en partie – par l’arrivée d’élèves auxquels l’accompagnement éducatif avait été fortement conseillé, en raison de l’insuffisance de leurs résultats du premier trimestre.
- Les responsables de la vie scolaire ont éprouvé de réelles difficultés à savoir qui était vraiment présent. De plus, certains d’entre eux ont refusé de faire ce travail, arguant du fait que l’accompagnement éducatif se situait en dehors du temps scolaire.

- Les modes de calcul ont varié fortement d'un établissement à l'autre, les uns comptant les élèves et arrivant à un nombre réduit, les autres l'ensemble des séances auxquelles ils participent, pour arriver à des effectifs pléthoriques. Ainsi, dans un collège d'environ 800 élèves, l'effectif apparent de l'ordre de 300 inscrits correspond en fait à une centaine d'élèves.

Globalement, on peut cependant estimer que la proportion des effectifs a varié entre 10 et 50 % dans les collèges concernés, avec une moyenne vraisemblable de 20 à 25 %, comme le montre l'exemple d'une académie pour laquelle cette évaluation a été faite dans les établissements par les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR).

Enfin, la question de l'assiduité des élèves en fin d'année scolaire s'est posée. De façon ponctuelle, des désaffections ont été constatées au mois de mai, en partie liées au cumul des ponts, des jours de grève, des voyages scolaires et des conseils de classe. C'est l'aide aux devoirs et aux leçons qui a été surtout touchée par des baisses d'effectifs (il y avait moins de devoirs, les conseils de classe étaient passés), compensées pour les élèves de troisième par des activités très ciblées (révisions pour le Brevet, préparation du passage en classe de seconde).

A contrario, les groupes d'élèves engagés par une démarche de projet, les responsabilisant dans une production finale collective (exposition, pièce de théâtre, réalisation d'un jardin...) ou leur assurant une reconnaissance concrète (attestation dans le domaine de la prévention ou du secours, certification d'un niveau dans une discipline sportive...) ont travaillé à effectifs quasi constants sur le dernier trimestre.

Ce constat de fin d'année doit retenir l'attention. Il incite à envisager des formes de modulations des activités, en fonction des périodes de l'année et des activités qu'elles entraînent (révisions, préparations, concrétisations de projets, etc.).

1.5.2. Le volontariat

Au-delà de ces considérations essentiellement quantitatives, on s'arrêtera sur la notion même de volontariat, et l'on s'interrogera sur son efficacité. Un principal a bien résumé le problème en remarquant : « *Nous avons effectivement des élèves, mais pas forcément ceux que nous aurions voulu avoir* ». Sans extrapoler abusivement à partir de cette formule, on dira simplement que l'accompagnement éducatif a trouvé peu d'écho auprès des élèves les plus en difficulté et n'a que rarement incité ceux que l'on qualifie de « *décrocheurs* » à se réconcilier avec l'institution scolaire : ils ne se sont pas inscrits ou n'ont pas suivi l'accompagnement éducatif.

En revanche, est apparue une nouvelle catégorie d'élèves, pouvant perdre toute forme d'autonomie car constamment assistés, chez eux, dans un centre social, au collègue. Ce sont là deux attitudes qui s'opposent, mais qui appellent l'une et l'autre une régulation que le principe du volontariat ne permet pas.

De ce fait, le volontariat dans les établissements a été souvent aménagé, non pour refuser les demandes mais pour les susciter, et tout particulièrement au début du deuxième trimestre, en fonction des observations des conseils de classe et de l'analyse des besoins éducatifs qu'ils permettent.

De plus, dans plusieurs collèges, on a lié projet personnalisé de réussite éducative (PPRE) et accompagnement éducatif, afin de faire du second une composante du premier⁷.

On pourrait alors être tenté de remettre en cause le principe même du volontariat et choisir la simplicité en désignant les élèves, ce qui est la demande de plusieurs principaux. Ce serait cependant revenir à un système qui, en isolant les élèves en difficulté, en les étiquetant abusivement, concourt à les marginaliser et à les persuader davantage de leurs insuffisances. L'accompagnement éducatif pourrait alors être perçu par eux comme une sanction⁸ et perdre une grande part de son efficacité.

1.5.3. Les effectifs

On insistera enfin sur la corrélation très tôt et partout observée entre le nombre d'élèves présents et la qualité de l'accompagnement éducatif. Des groupes de six à huit, dix au maximum, permettent aux élèves de travailler dans le calme et aux intervenants de réaliser un véritable suivi individuel. Ce principe s'applique avec force pour l'aide aux devoirs et aux leçons. Il peut être modulé, en fonction des projets, pour les ateliers de pratiques artistiques, culturelles et sportives.

⁷ Un collège a par exemple repris, avec l'accord des enseignants, un système faisant coexister trois formes d'aide aux devoirs :

- aide aux devoirs et aux leçons obligatoire, encadrée par des professeurs pour les élèves engagés – au sens fort du terme – dans un PPRE,
- aide aux devoirs et aux leçons conseillée, encadrée par des assistants pédagogiques et des professeurs, pour les élèves rencontrant des difficultés (manque de travail personnel en particulier) et signalés par les professeurs de la classe,
- aide aux devoirs et aux leçons libre, encadrée par des assistants pédagogiques pour les élèves ne rencontrant pas de difficultés.

⁸ C'est parfois déjà le cas pour certains PPRE mal conduits.

Propositions pour la généralisation :

- *inciter les chefs d'établissements à expliquer et faire connaître davantage les différentes offres éducatives en vue de la prochaine rentrée, par exemple lors d'une demi-journée ouverte aux élèves et parents (objectifs poursuivis, engagements mutuels, choix possibles, présentation des activités, des ateliers et des travaux éventuellement réalisés),*
- *les inciter aussi à préparer ces réunions en liaison avec les professeurs principaux, les travailleurs sociaux et les intervenants associatifs, afin de faire venir les familles qui ne se déplacent pas spontanément,*
- *leur suggérer de contacter au préalable les partenaires extérieurs pour qu'ils comprennent la nature et le contenu du travail fait à l'École, pour ajuster les interventions des uns et des autres et autant que possible pour convier ces partenaires aux réunions ci-dessus mentionnées afin qu'ils présentent aussi ce qu'ils font,*
- *limiter le nombre d'élèves présents dans chaque groupe (cinq à huit, dix au maximum),*
- *assurer un contrôle systématique des présents et faire établir des bilans trimestriels en utilisant un outil informatique de gestion ; transmettre ces bilans aux conseils de classe ; instituer des démarches de « repêchage des décrocheurs », notamment par le dialogue avec les parents,*
- *envisager de moduler les activités proposées en fonction de la période de l'année scolaire,*
- *maintenir dans la phase de généralisation le principe du volontariat, tout en l'aménageant dans deux directions différentes :*
 - *convaincre de s'inscrire les élèves qui en ont le plus besoin et les accompagner tout particulièrement quand ils seront présents,*
 - *veiller, pour tous les élèves, à un équilibre satisfaisant entre les trois volets de l'accompagnement éducatif et guider les choix (élèves et/ou parents) à l'intérieur de cet ensemble.*

1.6. La question de la gestion du temps

Il est très vite apparu indispensable dans les établissements de ménager une pause entre la fin des heures de cours et le début de l'accompagnement éducatif afin de lutter contre l'effet de saturation. L'horaire 16 h-18 h est donc passé à 16 h15-18 h, incluant parfois un goûter, fourni gratuitement par l'établissement ou payé à un prix modique par les élèves.

La mise en place des différents ateliers a tout d'abord été assez laborieuse, en raison des difficultés de répartition des élèves entre les salles. En début d'année, les élèves ont pu choisir assez librement entre différents groupes ou ateliers à "dominante matière" (mathématiques, français, langue vivante). C'est alors la cote de popularité de l'adulte présent qui a été déterminante, ce qui a entraîné des déséquilibres qu'il a fallu corriger, parfois après négociations laborieuses avec les intéressés. Pendant le premier trimestre, on est ainsi fréquemment passé d'un horaire 16 h-18 h à un horaire 16 h 30-18 h mais il n'y a eu là que les tâtonnements inhérents à la mise en place d'un système nouveau et la situation s'est assez vite améliorée : les groupes se sont relativement stabilisés, la mise en place s'est faite plus rapidement.

Un autre problème s'est posé, qui n'a pas trouvé véritablement de solution, faute sans doute d'une concertation suffisante à l'intérieur de l'établissement.

La circulaire du 13 juillet 2007 laissait une très grande liberté aux établissements pour organiser les différents ateliers et fixer leur durée. Certains collèges ont choisi de consacrer chaque soir les deux heures de l'accompagnement éducatif à une activité unique, qu'il s'agisse des pratiques artistiques, culturelles, sportives ou de l'aide aux devoirs et aux leçons. Beaucoup plus fréquemment, ils ont fait se succéder, chaque soir, l'aide aux devoirs et aux leçons (une heure) et les différentes pratiques.

Parfois aussi seule l'aide aux devoirs et aux leçons a été mise en place, mais en deux vagues distinctes d'une heure puisqu'il n'était pas possible de libérer tous les élèves à 16 h, les horaires d'enseignement, les locaux (salles spécialisées en particulier), le jeu des options (à partir de la classe de 5^{ème} et surtout en 4^{ème} et en 3^{ème}) ne le permettant pas. Au total, on a donc estimé implicitement ou explicitement qu'un élève de collège pouvait faire en une heure le travail qui lui était demandé et passer éventuellement ensuite à d'autres activités.

Or cette estimation s'est globalement révélée inexacte. En effet, ce qui peut éventuellement être vrai pour un niveau d'enseignement (sixième), ne l'est plus pour un autre (troisième) où l'on demande davantage de travail personnel. Par ailleurs, d'une soirée à l'autre, la quantité de travail demandée a énormément varié ; parfois, les élèves ont été inoccupés ; parfois, ils n'ont pu faire l'ensemble des devoirs. C'est donc une question essentielle qui se trouve en fait posée : si l'on réduit l'aide aux devoirs et aux leçons à une heure, il faut s'assurer que le travail donné puisse être fait sur cette durée, ce qui suppose une réelle concertation entre les enseignants et demande de répartir au mieux sur la semaine le travail demandé. En effet, l'élève travaille le soir avec le cahier, le classeur et le manuel du jour, et cette contrainte ne lui permet pas d'organiser véritablement son travail sur la durée. Il est donc essentiel que les enseignants soient doublement attentifs, à la quantité de travail qu'ils demandent d'abord, à la répartition de ce travail sur la semaine ensuite.

Propositions pour la généralisation :

- *suggérer le principe d'une pause avant les activités de fin de journée, si possible sous la forme d'un goûter⁹,*
- *stabiliser les groupes d'élèves afin que chaque élève sache à quel groupe il appartient, dans quelle salle il doit se rendre et avec qui il va travailler,*
- *répartir le mieux possible les devoirs sur la semaine afin que les élèves puissent faire le travail qui leur est demandé dans le temps dont ils disposent.*

1.7. Les conséquences sur la vie scolaire et la question du transport scolaire

Inévitablement, un certain nombre de difficultés sont apparues.

1.7.1. La vie scolaire

La quantité de locaux disponibles a posé des difficultés particulières en ce qui concerne les équipements sportifs, sujet sur lequel nous reviendrons en traitant du domaine des activités physiques et sportives.

Les horaires de travail des personnels techniques, ouvriers et de soutien (TOS) n'ont en général pas entraîné de problème majeur, soit qu'il ait été possible de les adapter, soit que les intervenants et les élèves aient pris sur eux, après les séances, d'opérer un minimum de rangement dans les salles utilisées. Cependant, dans certains départements, les changements des horaires de travail des TOS chargés de nettoyer les locaux utilisés pour l'accompagnement éducatif le soir, lesquels locaux doivent être propres et rangés pour la reprise du lendemain, ont entraîné des difficultés.

De façon générale, les centres de documentation et d'information (CDI) et leurs personnels ont été peu impliqués dans l'accompagnement éducatif, alors qu'ils constituent par excellence des instruments de l'accompagnement éducatif.

La mise en œuvre de l'accompagnement éducatif a entraîné pour les personnels de direction et notamment les principaux une charge de travail supplémentaire qui ne doit pas être sous estimée : conception et organisation du dispositif, nombreuses réunions avec les intervenants internes et externes, les parents d'élèves, les autorités académiques, les collectivités locales, responsabilité de la sécurité et de la fermeture des locaux.

⁹ Sous réserve bien entendu de veiller à son équilibre nutritionnel

Enfin, le thème de la sécurité à la sortie des établissements, surtout en hiver, a constitué à l'évidence un des freins au développement de l'accompagnement éducatif, en tous cas dans les établissements les plus concernés par l'insécurité en général.

1.7.2. Le transport scolaire

Beaucoup plus importante et difficile est la question du retour chez eux, le soir, des élèves participant à l'accompagnement éducatif.

Cette question ne s'est pas posée dans certains collèges, qui n'accueillent que des élèves habitant le quartier ou pouvant utiliser les lignes régulières de transport. Elle s'est peu posée dans d'autres collèges qui n'avaient qu'un faible pourcentage d'élèves empruntant les cars du ramassage scolaire. Elle s'est posée fortement posée dans certains collèges périurbains dont les secteurs de recrutement sont en partie ou largement ruraux. Elle a été le sujet de préoccupation majeur des collèges ruraux.

Le principe du ramassage scolaire est simple : les cars passent le matin, avant la première heure de cours, et le soir après la dernière heure de cours, soit, le plus souvent, avant 8 h et après 17 h.

L'accompagnement éducatif se terminant après 18 h, il faudrait faire passer les cars après cette heure. Le problème est alors de savoir que faire des élèves ne relevant pas de l'accompagnement éducatif.

En fait, le volontariat interdit de décaler simplement les horaires de ramassage et il faudrait, dans l'idéal, organiser deux ramassages successifs, l'un pour les volontaires, l'autre pour ceux qui ne le sont pas et souhaitent rentrer chez eux le plus tôt possible. Mais, pour les conseils généraux, ce serait alourdir considérablement les budgets consacrés aux transports scolaires (de 25 à 50 %) et, de plus, les compagnies de ramassage privées qui assurent ce service éprouveraient des difficultés à répondre à la demande (manque de véhicules, difficultés à trouver des chauffeurs qualifiés).

Il convient aussi de mentionner le mécontentement de certains conseils généraux, qui ont estimé avoir été mis devant le fait accompli alors qu'ils ont peu de marge financière et qu'à leurs yeux « *c'est celui qui commande qui doit payer* ». Il faut enfin s'interroger sur la pertinence d'un système qui amènerait de jeunes enfants à rentrer chez eux après 19 h (19 h 30 pour les cas extrêmes) et à en repartir avant 7 h le lendemain matin.

Face à cette question, quatre grands types de réponse ont été apportés.

- 1.** Dans certains établissements, il a été tout simplement décidé de faire se terminer l'accueil éducatif au moment du passage des cars pour les élèves devant les emprunter.
- 2.** La mise en place de formes de covoiturages assurées par les parents a été suggérée.

3. On a transféré l'accompagnement éducatif en même temps que les élèves, et organisé des points de rassemblement dans les communes d'origine des élèves selon le principe suivant :

- tous les élèves quittent le collège en même temps et avec les mêmes cars ;
- les élèves souhaitant bénéficier de l'accompagnement éducatif sont accueillis dans des écoles de leur commune ou de communes proches de leur domicile ;
- les parents viennent les chercher dans ces écoles lorsque l'accompagnement éducatif se termine¹⁰.

4. Certains collèges ont aussi choisi de sortir du cadre strict de l'accompagnement éducatif organisé uniquement après les cours. On peut ainsi recenser tout au long de la journée des actions étiquetées « accompagnement éducatif », qu'il s'agisse de l'aide aux devoirs qui prend place dans les « trous » des emplois du temps des élèves en lieu et place des heures d'étude, ou des pratiques artistiques, culturelles et sportives qui se développent pendant la pause méridienne. Ce système, complété généralement par une heure en fin de journée, permet de proposer les quatre fois deux heures prévues. Il libère à 17 heures au plus tard des élèves ayant en principe terminé leurs devoirs. Il règle du même coup la question du ramassage scolaire.

Par rapport à ces réponses apportées dans les établissements, on formulera les cinq remarques suivantes :

- Pour la généralisation, la question du ramassage scolaire est cruciale, car elle se posera dans un beaucoup plus grand nombre d'établissements qu'aujourd'hui.
- Dans ces établissements, le volet « *pratiques sportives* » risque d'être particulièrement touché. Il sera en effet le plus délicat à organiser dans ce contexte, en raison des déplacements à effectuer pour se rendre sur les lieux de pratique et en revenir. Par ailleurs, les plages disponibles risquent de ne pas excéder une heure, rendant un peu plus difficiles les modalités d'organisation. Le risque existe réellement de voir l'accompagnement éducatif privé, dans plusieurs collèges, du volet sportif.
- Il semble impossible d'exclure de l'accompagnement éducatif les élèves empruntant les transports scolaires. Institutionnaliser le covoiturage par les parents n'est pas non plus une solution satisfaisante.
- Naturellement, des discussions pourront être menées avec les conseils généraux mais il est peu probable qu'ils acceptent une augmentation de 25 à 50 % du budget des transports scolaires. De surcroît, le fait que le ramassage scolaire fasse l'objet de marchés rend difficile toute évolution rapide, d'autant que le caractère fluctuant des effectifs concernés, du fait de la pratique du volontariat dans

¹⁰ Pour des raisons de locaux, ce dispositif, pour l'instant, est presque uniquement centré sur l'aide aux devoirs.

l'accompagnement éducatif, rend la dimension de la prestation additionnelle difficile à cerner.

- Enfin, la suppression de la carte scolaire complique encore la donne en élargissant l'étendue de la zone d'habitation des élèves d'un même établissement.

Propositions pour la généralisation :

- engager des négociations avec les conseils généraux pour faire évoluer leur position, en mettant l'accent sur la réalité de la demande sociale en matière d'accompagnement éducatif,

- organiser en fin de journée et sur plusieurs points d'accueil un accompagnement éducatif que l'on pourrait dire « de proximité », les parents venant ensuite chercher leurs enfants,

- si aucune autre solution n'est praticable ou suffisante, permettre une répartition de l'accompagnement éducatif sur l'ensemble de la journée, en fonction des contraintes et des opportunités de chaque établissement. Certes un créneau de fin de journée serait nécessaire le plus souvent mais des heures pourraient être utilisées tout au long de la journée. Cet accompagnement étendu dans le temps aurait le mérite d'apporter, à budget constant, une solution plus satisfaisante à la question du ramassage scolaire.

1.8. La question des moyens

Jusqu'à la fin de 2007, ces moyens ont été alloués sous forme d'heures supplémentaires élèves (HSE) inscrites au budget opérationnel de programme (BOP) du second degré. A partir de 2008, l'ensemble des moyens, soit 120 millions d'euros pour l'année scolaire 2007-2008 sont affectés au BOP Vie de l'élève avec une globalisation entre HSE, crédits pour l'École ouverte et emplois en équivalents temps plein (ETP) des assistants pédagogiques. S'y sont ajoutés 20 millions au budget du ministère chargé des sports et un reliquat de 3 millions de l'opération Égalité des chances affecté au BOP soutien.

Les délégations de crédits envoyées aux académies par l'administration centrale pour la période novembre-décembre 2007 ont été suffisantes, de l'avis général tant des responsables académiques que des chefs d'établissements. Les académies ont en général distribué les crédits en fonction des effectifs attendus et aussi en fonction des demandes des établissements.

Pour 2008, 1 000 postes en ETP ont été mis en place au 1^{er} janvier 2008, et 22 969 661 € (correspondant à 649 907 HSE) délégués à la fin février aux académies pour la période de janvier à juin 2008. Globalement, ces crédits ont été suffisants et même beaucoup d'établissements se sont retrouvés à la fin de l'année scolaire avec un reliquat non

négligeable. Par ailleurs, 10 600 000 € ont été délégués au titre de 2008 au titre des crédits de subvention.

En ce qui concerne les perspectives pour l'année scolaire 2008-2009, la mission a pu avoir connaissance des éléments suivants : d'une part il est prévu de mettre en place 5000 postes en ETP d'assistants pédagogiques au 1^{er} septembre, d'autre part il est prévu de déléguer aux académies des crédits de 14 031 339 € au titre des HSE pour la période allant de la rentrée à la fin de 2008.

Si on considère que l'extension annoncée de l'application de l'accompagnement éducatif fera que plus de 4 000 collèges viendront s'ajouter aux 1 100 collèges relevant de l'éducation prioritaire déjà concernés, la mission porte l'appréciation suivante.

- Il est vraisemblable que ces crédits seront suffisants pour le premier trimestre de l'année 2008-2009 pour plusieurs raisons : le temps nécessaire pour la mise en place de l'accompagnement éducatif dans tous les collèges, la possibilité qu'une fraction plus faible des élèves soit concernée que dans les établissements touchés en 2007-2008, la possibilité aussi d'une moindre proportion des enseignants acceptant de pratiquer l'accompagnement éducatif dans les établissements nouvellement concernés, d'autant que par ailleurs, les réductions de postes amèneront les enseignants à effectuer davantage de HSE.
- Au-delà du premier janvier 2009, il apparaît cependant qu'il serait nécessaire de porter les crédits pour les HSE à un niveau très nettement supérieur à celui de l'année budgétaire 2008 (40 millions d'euros), surtout si – ce point n'était pas confirmé au moment de la rédaction finale de ce rapport – les moyens alloués en HSE devaient aussi couvrir l'extension prévue aux écoles relevant de l'éducation prioritaire à la rentrée 2008 et aux 200 lycées prévus également à titre expérimental à la même date. Si tel n'était pas le cas, l'accompagnement éducatif deviendrait essentiellement le fait des assistants pédagogiques, ce qui enlèverait à l'accompagnement éducatif une part de sa crédibilité.

Plus généralement, la mission doit signaler que des doutes ou des interrogations sont fréquemment formulés sur la capacité de l'administration à faire face au coût de la généralisation, quand on ne la soupçonne pas de chercher à trouver les moyens en rognant sur les horaires obligatoires de cours.

D'autres problèmes se posent au demeurant. Alors que les heures supplémentaires sont défiscalisées pour les enseignants, il n'en va pas de même pour les autres personnels de l'Éducation nationale, notamment les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les documentalistes. De plus, ces personnels, encore une fois au contraire des enseignants, voient leur rémunération déconnectée de leur statut pour être alignée sur le taux horaire des intervenants extérieurs, d'où un fort mécontentement parmi eux.

La faible implication des CDI dans la démarche d'accompagnement éducatif alors même qu'il a été constaté un investissement des documentalistes dans des actions périéducatives de milieu de journée (journal de l'établissement par exemple, clubs dans le cadre du foyer socio-éducatif – FSE) peut s'expliquer par l'écart de taux existant entre l'indemnité périéducatrice à laquelle ils ont droit (23,03 €) et la tarification horaire actuelle à 15,86 €

Par ailleurs, les tarifs de l'administration pour les intervenants extérieurs (également 15,86 € par heure) sont très inférieurs à ceux pratiqués par les collectivités locales ou les associations. De ce fait, si les établissements scolaires envisagent de reprendre des activités exercées jusqu'à présent par ces acteurs, ils courent le risque de ne plus trouver d'intervenants extérieurs. Ce risque est d'autant plus grand que certaines activités (théâtre notamment) impliquent pour une heure de prestation un temps de préparation égal ou supérieur. Naturellement la tentation sera grande de contourner la difficulté en augmentant fictivement le nombre d'heures facturées, mais il serait malsain que les modalités de la rémunération conduisent à ce genre de pratiques.

En outre, la grille de rémunération fondée sur le niveau de diplôme semble inadaptée aux professions artistiques : il n'y a pas de diplôme de comédien, ni de danseur, par exemple, et la plupart ont un niveau bac.

Enfin, l'accord signé dans le cadre de l'Union interprofessionnelle pour l'emploi dans l'industrie et le commerce (UNEDIC) en avril 2007 prévoit la possibilité pour les artistes et techniciens du spectacle vivant de déclarer jusqu'à 55 heures (ou 90 heures pour les plus de 50 ans) d'actions de formation dans le décompte des 507 heures donnant l'ouverture des droits à l'assurance chômage. Mais cette disposition n'est applicable que si les heures de formation sont rémunérées par les organismes de formation, ici les établissements scolaires. Il y a donc contradiction entre cette obligation, qui ne concerne que le spectacle vivant, et les obstacles rappelés ci-dessus au principe de la rémunération par les établissements scolaires.

Propositions pour la généralisation :

- l'administration centrale devrait sur le sujet des moyens communiquer auprès des chefs d'établissements, répondre à leurs questions et leur faire savoir suffisamment à l'avance de combien ils disposeront globalement, soit pour l'année civile, soit pour l'année scolaire,

- il paraît en outre indispensable de lancer une réflexion d'une part sur la rémunération des non enseignants, d'autre part sur celle des intervenants extérieurs en fonction du temps de préparation nécessaire à l'activité. Si le système de rétribution des heures reste fondé sur une base statutaire, il y a lieu de mettre fin à l'anomalie largement signalée concernant la rétribution des CPE et des documentalistes au taux de 15,86 € et de procéder logiquement à leur

alignement sur leurs pairs titulaires du certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré (CAPES), à 33,66 € pour les classes normales, d'autant que leur participation aux actions éducatives est généralement appréciée.

2. Pilotage, approches et contenus pédagogiques

2.1. Un pilotage pédagogique à affirmer

La rapidité avec laquelle la décision de mettre en œuvre l'accompagnement éducatif a été prise a fait que le pilotage pédagogique a été limité, les équipes académiques ayant inévitablement centré leurs efforts sur le bon démarrage du dispositif.

Un guide de l'accompagnement éducatif incluant des recommandations d'ordre pédagogique a été diffusé dans une des académies observées. Les IA-IPR d'une autre académie auraient été en mesure d'en faire autant mais ils n'en ont jamais reçu la demande. Dans une troisième académie, les IA-IPR ont observé les collèges retenus et tiennent en réserve une note destinée au recteur sur les points forts, les points faibles, et leurs propositions pour la généralisation.

Or il paraît indispensable, pour qu'une action de ce type – qui engage des moyens financiers lourds - soit pleinement efficace, qu'un pilotage pédagogique réel soit mis en œuvre. Les « référents académiques » appelés par la circulaire du 13 juillet 2007 n'avaient, semble-t-il, pas vocation à jouer ce rôle. Les corps d'inspection pédagogique auraient pu le faire mais ils ont été peu ou pas sollicités.

C'est donc au niveau local, à l'intérieur des collèges, que la réflexion pédagogique s'est développée, sous l'impulsion de certains chefs d'établissement qui ont su intervenir pour éviter les dérapages majeurs (transformer par exemple l'aide aux devoirs et aux leçons en heures de cours supplémentaires¹¹) mais ont éprouvé un certain sentiment d'abandon. Les professeurs référents exerçant en RAR, qui connaissent bien ces questions, se sont aussi impliqués fortement dans cette opération, en particulier pour encadrer les assistants pédagogiques. Cependant, la concertation entre professeurs et autres catégories d'intervenants a été trop rarement assurée, notamment du fait des habitudes et des représentations en place, avec les blocages qu'elles peuvent entraîner chez les uns et les autres.

Or, l'aide aux devoirs et aux leçons, les pratiques artistiques et culturelles ou sportives auraient appelé, pour trouver leur pleine efficacité, une réflexion d'ensemble et des approches spécifiques, au niveau académique comme au niveau national. Il aurait été

¹¹ Cf. 2.3.1.2. « Des conceptions contestables ».

ainsi possible de réfléchir plus précisément à l'articulation entre l'accompagnement éducatif et des dispositifs spécifiques préexistants comme les PPRE.

De plus, dans le cadre de la généralisation, c'est-à-dire dans des établissements où n'existent ni les assistants pédagogiques ni les professeurs référents exerçant en RAR, le problème du pilotage pédagogique se posera avec une acuité renforcée.

Propositions pour la généralisation :

- *mobiliser les corps d'inspection pédagogique et les responsables de l'action culturelle dans les académies,*
- *élaborer un dispositif national de formation pour accompagner l'extension du dispositif en s'appuyant sur des journées académiques suivies d'une sommation et d'une diffusion des expériences intéressantes,*
- *concevoir des documents d'accompagnement, en lien avec les partenaires institutionnels et associatifs,*
- *mettre au point, à l'intérieur d'EduScol, un espace spécifique d'échanges des pratiques,*
- *inciter les chefs d'établissement à organiser des concertations régulières entre les différentes catégories d'intervenants et à faire du projet d'établissement le lieu de convergence de ce que l'établissement fait par lui-même et de ce qu'il fait en s'appuyant sur des acteurs externes.*

2.2. Un certain déséquilibre dans les domaines d'activité proposés

En partie sans doute parce qu'elle existait déjà à l'intérieur des collèges ou en lien avec eux, en partie aussi parce que c'était l'attente prioritaire des familles, en partie enfin parce qu'elle constitue la réponse la plus immédiate aux difficultés rencontrées par les élèves, c'est l'aide aux devoirs et aux leçons qui a été mise en place prioritairement. Les différentes formes de pratiques artistiques et culturelles sont venues ensuite, mais sont souvent restées balbutiantes ou peu définies. Quant aux pratiques sportives, elles se sont peu développées, le manque de locaux adaptés étant évoqué à l'automne, le printemps et le temps plus clément n'ayant pas entraîné ensuite de démarrage réel. Avec une très grande prudence¹², on avancera, pour les académies observées, les pourcentages suivants :

- Aide aux devoirs et aux leçons : 60 % ;
- Pratiques artistiques et culturelles : 30 % ;
- Pratiques sportives : 10 %.

¹² Cette prudence est liée aux modes de calcul divers retenus dans les collèges. Si la situation est claire pour l'aide aux devoirs, il est parfois difficile de trier parmi les pratiques : on peut se demander où classer les échecs et où placer un atelier de salsa...

Dans sa mise en place, l'accompagnement éducatif a donc été très déséquilibré, l'aide aux devoirs et aux leçons, largement prépondérante, tendant à faire glisser l'ensemble du système vers le soutien et la remédiation.

Pour expliquer cet état de fait, les principaux ont mis en avant des difficultés organisationnelles (modalités de rétribution d'éventuels intervenants extérieurs, définition imparfaite des responsabilités des uns et des autres). Ils ont insisté aussi – à un autre niveau d'analyse – sur leur désir d'éviter une offre sous forme de catalogue (l'un d'entre eux emploie le terme « *saucissonnage* » d'activités) et sur leur souci de qualité et de cohérence.

En outre, on attirera l'attention sur un problème qui se pose encore assez peu, du fait du déséquilibre actuel de l'offre entre aide aux devoirs et aux leçons d'une part et pratiques artistiques, culturelles et/ou sportives de l'autre, mais qui se poserait plus fortement avec le développement de ces pratiques. La circulaire de référence du 13 juillet 2007 y fait allusion, qui précise que les élèves doivent bénéficier « *d'activités relevant bien des trois domaines, en fonction de leurs besoins et de leurs motivations* »¹³. Mais, chez les élèves, les motivations peuvent très vite l'emporter sur les besoins et les pratiques sportives, artistiques et culturelles être préférées à l'aide aux devoirs et aux leçons. Il importerait donc à nouveau d'éclairer les choix des élèves, entre ce qui attire ou motive, et ce qui est utile ou indispensable.

Proposition pour la généralisation :

- tout en prenant en compte la demande sociale forte en faveur de l'aide aux devoirs et aux leçons, veiller à ne pas marginaliser les deux autres domaines, tenir à ce sujet un discours institutionnel clair.

2.3. L'aide aux devoirs et aux leçons

2.3.1. Des dérives éventuelles

La circulaire du 13 juillet 2007 définit l'aide aux devoirs et aux leçons avec suffisamment de souplesse pour que des pratiques très variées aient pu se développer dans les établissements sans qu'on les qualifie de « dérives ». Toutefois, dans un nombre limité de cas, certaines formes d'organisation dans les établissements ou certaines orientations pédagogiques amènent à s'interroger, les unes parce qu'elles placent les élèves dans **des**

¹³ Ibidem.

conditions matérielles très défavorables, les autres parce qu'elles entraînent **des conceptions contestables** de l'aide aux devoirs et aux leçons.

2.3.2. *Les conditions matérielles*

La **durée réelle** de l'aide aux devoirs et aux leçons est, de fait, laissée à l'appréciation des établissements. Dans certains collèges, elle a été fixée à une heure, ce qui a signifié, en raison de l'interclasse et du temps d'installation, cinquante ou quarante cinq minutes de travail effectif. Dans un laps de temps aussi réduit, les élèves ont peu et mal travaillé. De plus, ils ont considéré la durée ainsi fixée comme étant en quelque sorte « réglementaire » : ils avaient rempli l'ensemble de leurs obligations et n'avaient donc pas à travailler à nouveau chez eux. On citera ainsi le cas d'élèves d'une classe de cinquième dont les résultats ont sensiblement baissé au cours du deuxième trimestre : ils participaient à l'aide aux devoirs et aux leçons de 16 heures – en fait 16 heures 10 – à 17 heures, certains ont estimé que leurs efforts pouvaient se limiter là, le commentaire d'un participant peut remplacer une longue analyse : « *Depuis qu'il y a l'étude encadrée, mes résultats ont baissé. Sinon j'aime bien car, quand on arrive chez nous, on n'a plus rien à faire* ».

Le **choix des locaux** s'est révélé également très peu adapté dans quelques établissements qui ont choisi de n'utiliser qu'un nombre limité de grandes salles pour y rassembler d'importants groupes d'élèves (20, 25), placés sous la responsabilité de plusieurs adultes (généralement un professeur et des assistants d'éducation). Certes il est nécessaire de libérer les salles le soir pour les nettoyer, certes les professeurs peuvent guider les autres intervenants... Mais ce choix a entraîné bruit, agitation et, au bout du compte, fatigue supplémentaire. Les élèves placés dans de telles conditions l'ont souvent perçu et on citera à nouveau certains d'entre eux, interrogés sur les améliorations possibles de l'aide aux devoirs : « *Ce qu'il faudrait, c'est diviser la classe en deux parties* » ; l'aide aux devoirs et aux leçons « *m'aide pour faire mes exercices car pour apprendre les leçons, il y a trop de bruit* » ; « *Pour mieux travailler en aide aux devoirs, il faudrait deux salles, une pour le travail où on a besoin de parler entre nous et une autre pour apprendre des textes et mieux se concentrer* ».

2.3.3. *Des conceptions contestables*

Lorsqu'elle définit l'aide aux devoirs et aux leçons, la circulaire du 13 juillet 2007 ouvre deux possibilités essentielles. En effet, selon ce texte, les élèves peuvent « *approfondir le travail de la classe ou réaliser les devoirs demandés par les enseignants et trouver une aide si nécessaire* ». Mais « *ils peuvent aussi bénéficier de moments différents d'apprentissage s'ils n'ont pas besoin d'aide particulière. Diverses activités peuvent être envisagées : aide méthodologique, approfondissement disciplinaire, lecture, travail sur projet interdisciplinaire, recherches documentaires...* ».

Ce sont ces « *moments différents d'apprentissage* », destinés en principe à des élèves n'ayant « *pas besoin d'aide particulière* », qui ont pu poser problème, dans un nombre limité de cas, il convient de le préciser. En effet, en prenant appui sur ce passage, certains collègues ont développé des pratiques qui semblent contestables. C'était souvent pour mettre en place des activités supplémentaires (par exemple des heures de lecture littéraire ou d'initiation au grec) qui s'adressaient explicitement à des élèves n'ayant pas besoin d'aide et qui cherchaient à mieux les préparer à la suite de leurs études. C'était parfois pour répondre à un besoin spécifique, clairement identifié chez un groupe d'élèves, et proposer par exemple des heures de français langue seconde. C'était – très souvent ou trop souvent – pour reprendre, développer ou prolonger les cours, « *faire cours* » en fait, devant des élèves dont on ne cherchait pas à savoir s'ils auraient eu besoin ou non de formes d'aide véritables. C'était enfin pour mettre en œuvre des projets (concertation, exploitation, réalisations), comme par exemple l'élaboration de panneaux d'exposition pour rendre compte d'un voyage scolaire, sous le contrôle d'enseignants qui affirmaient qu'ils n'auraient « *jamais eu le temps de mener à bien le projet pendant les heures de cours à cause des programmes* ».

Le partage est difficile, entre les activités potentiellement profitables ou a priori contestables et l'on se gardera bien d'établir en la matière des catégories rigides. En revanche, on tentera de fournir, à partir des observations réalisées tout au long de l'année, les éléments d'une approche logique.

- On partira d'un principe simple : la durée pendant laquelle un élève de collège – enfant ou pré-adolescent – peut travailler de façon efficace n'est pas illimitée. Il n'est donc pas raisonnable de penser qu'il peut être présent au collège de 8 heures à 18 heures et faire ensuite, chez lui, le travail demandé par ses enseignants.
- De ce fait, et même pour les élèves n'ayant pas besoin « *d'aide particulière* », la présence de l'élève au collège en fin de journée doit signifier la possibilité pour lui de faire ses devoirs et d'apprendre ses leçons. Certes on peut estimer que d'autres activités – d'approfondissement essentiellement – sont envisageables certains soirs, certes les pratiques artistiques, culturelles et sportives doivent trouver leur place... Mais il est essentiel, dans tous les cas, de laisser à l'élève le temps de faire – dans l'établissement, avec les conseils d'une personne qualifiée et en organisant son travail sur la semaine - le travail qui lui a été demandé. Il y aurait un paradoxe si l'élève participant à l'accompagnement éducatif et à l'aide aux devoirs et aux leçons devait faire ses devoirs et apprendre ses leçons seul chez lui et dans des créneaux horaires peu favorables.
- Enfin, il convient d'accompagner avec la plus grande efficacité possible les élèves ayant besoin « *d'aide particulière* ». Mais alors il faut mettre en garde contre ce qui est assurément une dérive et a été quelquefois constaté : l'aide

aux devoirs et aux leçons doit être distinguée soigneusement des heures de cours, elle ne peut en aucun cas être envisagée comme un moyen d'étendre, encore et toujours, les horaires d'enseignement et de continuer de faire cours après les cours. Bien au contraire, elle doit permettre de tirer le meilleur parti des heures de cours déjà dispensées en se préoccupant **d'appropriation** plus que **d'apports nouveaux**. Et cette appropriation se développe à partir de ce que l'élève a étudié en classe. C'est le cours, ce sont les exercices à faire et les leçons à apprendre qui déterminent les contenus de l'aide aux devoirs et aux leçons. Si des activités complémentaires sont envisagées (éléments de méthodologie, recherche), c'est en lien direct avec le cours. Quand l'élève quitte le collège il a fait l'essentiel de son travail.

2.3.4. Des avancées réelles

Globalement, la mise en place de l'aide aux devoirs et aux leçons pendant l'année scolaire 2007-2008 a été une réelle réussite, qui sera expliquée pour trois raisons principales et une raison supplémentaire.

- **Trois raisons principales**

On remarquera tout d'abord que les collèges retenus avaient tous l'expérience de ce type d'action. La mise en place de l'aide aux devoirs et aux leçons a donc été placée sous le signe de la reprise, du prolongement ou de l'extension d'actions déjà en place. « *La vraie différence a été d'ordre quantitatif* » remarque un principal et des moyens accrus ont permis des actions plus nombreuses, recentrées autour du collège alors qu'elles avaient tendance à se disperser – sans coordination suffisante et sans garantie de qualité – entre des structures multiples.

On soulignera ensuite que l'aide aux devoirs et aux leçons, parce qu'elle s'appuyait le plus souvent sur les acquis des établissements, a trouvé les moyens matériels et humains de son efficacité :

- Sur le plan matériel, les principaux et les équipes éducatives se sont parfois attachés à assurer un accueil (le plus souvent un goûter) et à ménager une pause (16 heures/16 heures 15) dans le climat le plus serein et le plus agréable possible. Le temps de l'aide aux devoirs et aux leçons s'est ainsi différencié du temps de l'enseignement. Cette différenciation s'est affirmée également dans la répartition des salles et l'utilisation des locaux. Les élèves ont été répartis en petits groupes (5 à 10 élèves) qui se sont stabilisés progressivement et une salle a été affectée à chaque groupe afin que l'aide aux devoirs et aux leçons puisse se dérouler dans le calme. L'accès au CDI et aux salles informatiques a fréquemment été rendu possible.

- Quant aux moyens humains, ils se sont révélés satisfaisants et les professeurs ont été suffisamment présents pour que l’encadrement ne soit pas confié uniquement à des assistants d’éducation ou à des intervenants extérieurs. Ce changement a été décisif, cet apport a été essentiel, c’est à ce niveau qu’une seconde « *vraie différence* » – et sans aucun doute la différence essentielle – est apparue. De plus, dans les réseaux ambition réussite, les professeurs référents, véritables maîtres d’œuvre de cette opération, ont joué un rôle fondamental d’encadrement, de conseil et de coordination.

On s’arrêtera enfin sur **la conception de l’aide aux devoirs et aux leçons** qui s’est progressivement dégagée chez de nombreux enseignants. Un professeur l’a remarquablement résumée par cette formule : « *Nous avons joué un rôle d’adultes instruits, plutôt que de précepteurs experts* ». Elle mérite d’être commentée.

« *Jouer un rôle d’adultes instruits* », c’est en effet accepter de veiller, le soir, à ce que le travail – demandé en partie ou totalement par d’autres enseignants – soit fait de façon satisfaisante, et rien d’autre. On doit mesurer le bouleversement qu’a pu représenter chez des professeurs très attachés à leur discipline (et trouvant leur légitimité, voire une part de leur crédibilité dans leurs connaissances disciplinaires) le fait de sortir de ce champ pour accepter de tâtonner éventuellement avec les élèves et prendre le risque de ne pas savoir faire l’exercice demandé. Beaucoup l’ont accepté et, progressivement, ils ont su tracer les frontières de l’action qui leur paraissait utile auprès des élèves.

- Certains s’en sont tenus à une approche quasi familiale (« *on remplace les parents* »), se sont attachés à permettre un temps de travail dans le calme (« *je donne un cadre sans télévision et sans ordinateur* ») et ont exercé surtout une fonction de contrôle (« *Je vérifie les leçons, je fixe le cap et je fais réciter* »).
- D’autres sont allés plus loin, mais avec beaucoup de prudence, en privilégiant les interventions dans leur champ disciplinaire – littéraire ou scientifique – et en se souciant d’aider l’élève dans l’organisation de son travail (« *J’interviens parfois dans le disciplinaire, mais seulement en fonction de mes compétences. Mon but : que les élèves fassent leurs devoirs !* »).
- Une articulation étroite entre le cours et l’aide aux devoirs et aux leçons a pu généralement être observée : les cours ont déterminé les contenus de l’aide ; l’aide a, quant à elle, apporté des informations importantes sur les élèves, leur comportement, leurs réussites et leurs échecs. Dans certains cas, les conseils de classe ont pris en compte les fiches de suivi remplies par les responsables de l’aide.

▪ Une raison supplémentaire

Les élèves d'une classe de sixième interrogés sur l'aide aux devoirs et aux leçons ont mis en avant de nombreux motifs de satisfaction, qui seront rapportés dans les lignes qui suivent.

- « *Les études sont utiles car elles nous permettent de venir au collège en étant détendus et tranquilles (sous-entendu : devoirs faits et leçons apprises). Nous savons que nous ne serons pas grondés* ».
- « *Les professeurs nous aident à faire nos devoirs. C'est rassurant* ».
- « *Nous sommes au calme pour travailler. Chez nous il y a trop de bruit* ».

Interrogés sur l'évolution de leurs résultats, ils soulignent tous les progrès qu'ils estiment avoir réalisés (« *Je suis passé de 7 à 11 de moyenne* » pour l'un, « *de 11 à 13* » pour l'autre) et un redoublant ajoute: « *On n'est plus des SAS* », avant d'expliquer : « *ça veut dire Sans Avenir Scolaire* ».

A partir de ces exemples précis, que d'autres entretiens avec d'autres élèves sont venus régulièrement confirmer, on peut trouver une raison supplémentaire à la réussite observée. C'est la dimension **affective** des réactions qui ressort alors, l'image différente donnée par des enseignants qui aident, conseillent et rassurent, l'insistance avec laquelle ces jeunes élèves disent le plaisir qu'ils ont à venir au collège en ayant « *fait leurs devoirs* ». Beaucoup n'auraient pas pu travailler chez eux dans d'aussi bonnes conditions matérielles et ils en sont conscients. Les conseils qui leur sont donnés sont appréciés. L'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de l'institution scolaire se trouve modifiée. C'est un jeu de regards qui se développe. Au delà du simple accompagnement éducatif, l'acte éducatif est interrogé dans son ensemble.

- Le regard des élèves sur les professeurs s'est trouvé en effet sensiblement modifié : les professeurs ont été perçus comme susceptibles d'expliquer et d'aider, une relation de confiance a pu s'établir.
- Le regard des parents sur l'école a suivi la même évolution et ils ont estimé que la présence des professeurs était en quelque sorte une garantie de qualité.
- Le regard des professeurs sur les élèves s'est trouvé sinon modifié du moins complété. Pour peu que les groupes n'aient pas en effectifs trop importants, ils ont eu le temps d'observer le comportement des élèves (celui qui travaille vite et celui qui travaille lentement, celui qui demande de l'aide et celui qui se fait oublier, celui qui tente de faire le travail demandé et celui qui a renoncé, celui qui est sensible aux encouragements ou aux notes obtenues et celui qui reste indifférent, celui aussi qui sait mettre en place des stratégies de

contournement¹⁴), les ont regardé travailler et ont pu analyser l'origine de leurs difficultés. Ils ont en fait appris à les connaître plus complètement, et, d'une certaine façon, se sont sentis davantage concernés par leurs résultats.

- Une dernière forme de regard est apparue, celui des professeurs sur leurs collègues et sur le travail qu'ils demandent. Ce phénomène est assez régulièrement évoqué par les professeurs rencontrés : ils ne mesuraient pas les différences, ils perçoivent peut-être mieux la nécessité d'une harmonisation des pratiques, en particulier quand ils tentent de donner des indications communes aux assistants pédagogiques. Ils se scandalisent même, parfois, devant certaines exigences, affirmant « *ne pas savoir faire le travail demandé* ».

2.3.5. *Des améliorations pédagogiques possibles*

L'encadrement pédagogique – conseils, visites, circulaires – a été réduit, quand il n'a pas été absent. C'est donc à l'intérieur des collèges que la réflexion a été menée, essentiellement à l'initiative des principaux et des professeurs référents dans les réseaux ambition réussite, souvent de façon informelle, généralement en prenant appui sur l'expérience acquise par des équipes pédagogiques formées à l'aide et au soutien dans le cadre de l'éducation prioritaire.

On doit donc souligner la qualité du travail ainsi mené, mais signaler également quelques améliorations possibles, quelques pistes susceptibles de centrer davantage l'action des enseignants et des divers intervenants sur les spécificités de l'aide aux devoirs et aux leçons. En reprenant pour une part ce qui a été observé dans les établissements, en le systématisant aussi, on interrogera donc les notions de « *devoir* » et de « *leçon* », puis celle d' « *aide* ».

▪ **Les devoirs et les leçons**

Ces termes génériques recouvrent en fait des réalités assez différentes les unes des autres, qu'il importe d'analyser d'abord pour voir ensuite quel accompagnement elles appellent. On distinguera donc sommairement leçons, exercices et activités de recherche.

¹⁴ On peut observer que ces divergences de comportement marquent en fait la différence entre les élèves en difficulté, qui essaient encore, et les élèves en échec, que l'on qualifie aussi de « décrocheurs » et qui ont renoncé. Le pari d'un certain nombre de principaux est de prendre appui sur l'accompagnement éducatif pour repérer suffisamment tôt les élèves en difficulté et intervenir avant qu'ils ne se transforment en élèves en échec. Pour cette raison, ils ont privilégié l'action auprès des sixièmes et tenté de susciter le volontariat.

Les leçons

Certaines leçons sont faites pour être apprises « *par cœur* », l'élève doit pouvoir réciter, au mot près et sans rien changer, une règle, un résumé, une conjugaison. Dans d'autres cas, il s'agit plutôt, pour lui, de retenir les informations données par un texte, un schéma sans l'apprendre dans son ensemble et au mot près. Le contenu est connu plutôt que su, l'élève est capable de répondre à des questions, sans réciter pour autant.

Les exercices

Les exercices dits « *d'application* » sont les plus fréquents. Ils reprennent très directement la notion étudiée en cours et aident l'élève à l'acquérir complètement et à la fixer par la reprise et la répétition. Le cours qui vient d'être dispensé ou le chapitre qui vient d'être étudié dans le manuel doit permettre à l'élève de faire le travail demandé. D'autres exercices – que l'on peut dire « *d'approfondissement* » – vont au-delà et demandent une part de réflexion supplémentaire, qu'il s'agisse de trouver des réponses en cherchant des éléments dans plusieurs leçons, de construire une hypothèse ou d'exposer une opinion. Ils devraient devenir de plus en plus fréquents de la sixième à la troisième.

La recherche documentaire

En amont du cours, elle intervient pour trouver, dans des supports variables, les réponses à des questions, préparer un exposé ou chercher des informations pour un exercice d'approfondissement. En aval du cours, elle permet d'aller plus loin, de préciser un point ou d'élargir une analyse. Dans tous les cas, elle est essentielle et a pleinement sa place à l'intérieur de l'accompagnement éducatif. Pour cette raison, l'élève doit avoir accès au CDI et aux salles informatiques.

▪ **L'aide**

Les devoirs et les leçons, envisagés de la sorte, appellent des accompagnements différents qui, relevant tous d'approches individualisées, ne peuvent être mis en œuvre qu'avec un nombre réduit d'élèves. Ils doivent en outre permettre un apprentissage de l'autonomie afin de ne pas transformer les élèves, selon la formule d'un professeur, en « *assistés pédagogiques* », incapables de se comporter de façon autonome face à un exercice ou un travail de recherche.

Les leçons

Aider à apprendre une leçon, c'est d'abord être sûr que l'élève a compris ce qu'il doit apprendre. Une phase de vérification de la compréhension est donc indispensable (difficultés de déchiffrage, de vocabulaire, de syntaxe, de raisonnement, ignorance de référents culturels indispensables), des temps de reformulation, et d'explication éventuelle sont souvent nécessaires. Dans le cas contraire, un élève peut parfaitement réciter ce qu'il n'a pas compris et être donc incapable de mettre en application.

Si la leçon – brève en principe – doit être apprise « *par cœur* », elle doit être récitée sans aucune erreur. L'élève peut s'entraîner à « *réciter par écrit* » pour s'évaluer lui-même.

Si l'élève doit seulement retenir les informations données par un texte, il importe de l'amener à en observer l'organisation, pour suivre le développement de la pensée ou de la démonstration et distinguer l'essentiel de l'accessoire. On peut lui suggérer là aussi de travailler par écrit, de noter les points principaux, de résumer, en fait de se forger sa propre méthode pour s'approprier un contenu. C'est ensuite un jeu de questions et de réponses qui, dans l'idéal, devrait pouvoir permettre de vérifier compréhension et mémorisation.

Les exercices

Les exercices d'application sont la reprise directe du travail fait en cours et devraient logiquement être faits après que la leçon a été apprise. L'élève dispose alors de tous les éléments pour réaliser seul le travail demandé. Il convient seulement de vérifier qu'il a bien compris le travail demandé (lire la consigne avec lui, l'expliquer, la dissocier éventuellement en consignes successives, la faire reformuler¹⁵) puis de lui faire préciser la

¹⁵ Ce point aurait pu être développé plus longuement car il est très lié à l'aide aux devoirs et détermine pour une part la réussite ou l'échec de l'élève. Une équipe d'établissement a proposé l'analyse suivante :

- Il convient de distinguer les élèves qui exécutent passivement les consignes données de ceux qui savent s'approprier ces consignes et en perçoivent le sens, même s'il n'est pas explicite.
- Les élèves en difficulté qui suivent avec assiduité l'aide aux devoirs, de fait, se conforment à des tâches d'apprentissage morcelées, appliquent successivement les consignes simples, exécutent docilement les différentes étapes qu'on a décomposées à leur intention. Ils se conforment ou tentent de se conformer à ce qu'on attend d'eux.
- Mais la grande différence avec les bons élèves se situe précisément là. Les bons élèves, sans forcément se le formuler explicitement, savent s'approprier les consignes pour réinvestir à cette occasion les savoirs formels acquis en cours. Ils sont moins dans la **conformité** que dans l'**appropriation** et l'**adaptation**. Sans doute, parce que le décodage des règles scolaires leur a été fourni dans le cadre familial, la distanciation et la conceptualisation leur sont possibles. Ils apprennent, font les exercices, respectent les consignes, mais perçoivent que tout cela a un sens, même obscur. Pour les équipes rencontrées, certains élèves de milieu social défavorisé, incapables de s'approprier l'intention, ne peuvent que se conformer à ce qui est demandé et s'exposent immédiatement à l'échec scolaire.
- Cet échec est alors vécu par les élèves comme une injustice, du favoritisme. La réaction de résistance des élèves en échec peut se faire violente, refus de respecter les consignes, refus de respecter le pouvoir de l'adulte. Parce qu'ils ne parviennent pas à apprendre, ces élèves en viennent à ne pas respecter les règles de vie à l'École. Ils ne sont pas volontaires non plus pour participer à l'accompagnement éducatif.

partie de cours et/ou de la leçon que reprend l'exercice. Une phase de travail autonome est ensuite souhaitable, suivie de la vérification du travail réalisé, de l'analyse et de l'explication des erreurs éventuelles (dus tantôt à une mauvaise lecture des consignes ou des textes, tantôt à des savoirs ou des savoir faire manquants, tantôt à des raisonnements défectueux) et de leur correction.

Les exercices d'approfondissement varient trop, d'une discipline à l'autre, pour qu'une démarche précise soit ici exposée. Ils n'appellent cependant pas le même suivi de la part du professeur. Il peut certes s'assurer que l'élève a bien compris le travail que l'on attend de lui, il peut le guider par rapport aux types de réponse attendus, il n'a pas ensuite à « *penser* » à la place de l'élève ou à imposer un avis.

La recherche documentaire

C'est dans ce domaine que la question de l'autonomie de l'élève se pose le plus fortement, ne serait-ce que parce qu'il travaille généralement dans une salle spécialisée, CDI ou salle informatique. Il n'en reste pas moins qu'un accompagnement est nécessaire pour que les recherches soient ciblées et exploitables. Il est donc nécessaire de faire préciser à l'élève ce qu'il cherche vraiment ainsi que les supports à partir desquels il entend travailler. Il est utile ensuite d'orienter ou de réorienter ces recherches et de veiller à ce qu'elles aboutissent. Peuvent ainsi se mettre progressivement en place une série de compétences essentielles (savoir rechercher des informations, c'est à dire savoir sélectionner, trier, et hiérarchiser, savoir utiliser et présenter des informations, en prenant des notes, résumant ou faisant un compte rendu), utiles bien au delà de l'aide aux devoirs.

Ce n'est qu'une esquisse de typologie qui vient d'être ainsi établie et elle laisse bien des aspects dans l'ombre. Elle montre cependant ce que pourrait apporter cette approche si elle se développait et se précisait davantage dans les établissements, permettant aux responsables de l'aide aux devoirs et aux leçons d'être plus complètement informés du travail demandé aux élèves (formes de mémorisation attendues, exercice d'application ou d'approfondissement, part de recherche personnelle souhaitée), et donc des formes d'aide attendues. En outre des actions de formation, académiques ou nationales, seraient nécessaires pour permettre, sans théorisation excessive, de mutualiser les pratiques et de confronter les solutions.

Propositions pour la généralisation :

- préciser clairement les rôles et les fonctions :

– les professeurs sont les maîtres d'œuvre pédagogiques, leur implication directe et leur présence sont indispensables,

– les assistants pédagogiques, les assistants d'éducation et les intervenants extérieurs sont placés sous la responsabilité des enseignants,

- privilégier un type d'organisation permettant de regrouper un nombre réduit d'élèves (5 à 10 par adulte) dans des conditions matérielles favorables (mise à disposition du CDI, d'une salle informatique et d'un nombre suffisant de salles banalisées),

- organiser l'aide aux devoirs et aux leçons pendant une durée suffisante, liée aux demandes des enseignants et répartir le mieux possible les devoirs sur l'ensemble de la semaine,

- lier très étroitement cours et aide aux devoirs et aux leçons. L'aide aux devoirs et aux leçons permet prioritairement à l'élève de réaliser le travail qui lui a été demandé en cours,

- dans toute la mesure du possible et selon des modalités qu'il appartient à chaque établissement de définir, préciser la nature exacte des travaux demandés afin de guider les responsables de l'aide aux devoirs et aux leçons,

- se soucier également d'apprentissage de l'autonomie, ne pas former des assistés pédagogiques,

- demander aux disciplines concernées d'engager une réflexion sur la notion de devoir et sur celle de leçon¹⁶ (ce que l'on demande, sous quelles formes, avec quels objectifs),

- organiser un séminaire national, relayé ensuite sur les académies, pour permettre l'information et les échanges sur ce sujet ; y impliquer fortement les IA-IPR.

¹⁵ Ce travail a été fait, en lettres, dans l'académie de Nancy-Metz et peut être consulté sur le site Lettres (collège) de l'académie. L'analyse qui vient d'être menée s'est en partie appuyée sur ce document en cherchant à l'étendre à l'ensemble des disciplines.

2.4. Les pratiques artistiques et culturelles

Au terme de la première année de mise en œuvre du volet « *pratiques artistiques et culturelles* » de l'accompagnement éducatif, la mission aboutit à un constat nuancé. Celui-ci s'appuie sur les observations *in situ* mais aussi sur l'information des IA-IPR compétents en ce domaine ou des délégués académiques à l'éducation artistique et l'action culturelle (DAAC) interrogés. Les actions sont peu nombreuses et surtout très diverses. S'il est très difficile de tenter dès à présent une typologie, on relève cependant des constantes.

2.4.1. *Un panorama rapide*

Dans la plupart des cas, les actions s'appuient sur des activités préexistantes, clubs, ateliers, chorales, classes à projet culturel (PAC), par exemple. Le plus frappant est sans doute le catalogue à la Prévert des activités entretenant parfois un lien très distendu avec des pratiques artistiques : clubs d'échecs, jeux mathématiques, jardinage, « *création de trois mini-jardins, à la française, à l'anglaise et japonais* » par exemple, exploitation d'un voyage scolaire à Nîmes et réalisation d'une exposition compte rendu, ateliers scientifiques ou de développement durable.

On rencontre beaucoup d'ateliers de lecture (lecture à voix haute, lecture sonore) notamment avec la participation de l'association « *lire et faire lire* » ou d'associations locales, à l'intention des élèves de 6^{ème} ou 5^{ème}. Des actions dites « *café culturel* », « *littérature* » se déroulent avec des élèves plus âgés, souvent au CDI. De nombreux ateliers conte, animés par un enseignant ou une documentaliste, accueillent des élèves de 6^{ème}/5^{ème}. Écrire un roman, réaliser des journaux, sont aussi des activités assez classiquement proposées par les enseignants.

Le projet est quelquefois plus élaboré, tel ce partenariat avec le Théâtre national de l'Odéon, à destination de deux classes de 6^{ème} et de CM2, qui proposait l'étude du conte et la réécriture de *Pinocchio*, sa transposition en pièce de théâtre avec un auteur, la lecture à voix haute avec une comédienne metteur en scène, la fabrication de marionnettes et l'apprentissage de la manipulation avec un comédien spécialisé et enfin le déplacement pour aller voir la pièce au théâtre.

En ce qui concerne le théâtre, beaucoup d'activités de pratique du jeu dramatique, en anglais parfois. Citons le travail d'une classe de 4^{ème} sur les femmes au théâtre en partenariat avec la Comédie Française ou cet atelier sur *Don Quichotte* et les temps modernes. La pratique théâtrale sert parfois de vecteur pour la sensibilisation des élèves aux dangers des addictions.

D'autres activités ont porté sur des domaines variés (cirque, diverses formes de danse, africaine, orientale, etc.) et plus particulièrement sur la musique : musique africaine, percussions, musique par ordinateur, atelier instrumental, musique d'ensemble, avec quelquefois prêt d'instruments par un conservatoire en région ou une école nationale de musique ; des chorales également, des concours de chant, des créations de comédie musicale ; mais aussi des activités de radio. On peut citer, co-animées par les enseignants de musique de deux collèges voisins, des répétitions d'orchestre alternativement à l'école nationale de musique ou au sein du collège et la venue des musiciens de l'orchestre régional au sein du collège.

Il faudrait également évoquer les activités cinéma, les ateliers de sérigraphie et les très nombreux ateliers d'arts plastiques, la réalisation d'une fresque murale, un voyage d'une semaine dans l'Eure auprès de l'association La Source de Gérard Garouste, par exemple ; plus atypiques, des travaux sur l'utilisation historique de l'image ou des ateliers de sculpture sur bois. Un enseignant en arts plastiques a pourtant posé la question de l'horaire et précisé qu'il était impossible de conduire un atelier d'arts plastiques en moins de deux heures d'affilée.

Il faut enfin mentionner les visites au musée, les activités patrimoine, les visites culturelles et sorties.

Programmé sur l'année, avec un groupe bien défini, l'atelier artistique est le plus souvent assuré d'une fréquentation constante. Les élèves se passionnent pour le projet de production en fin d'année et n'abandonnent pas en cours de route. Certains ateliers prévoient même deux séances par semaine, en théâtre ou en chant choral.

La participation d'un élève à un atelier culturel ou sportif est, dans certains collèges, conditionnée par son inscription aux « *études surveillées* », pour une durée minimum d'un trimestre afin d'éviter le « *zapping* » des élèves qui ne viennent que la veille du contrôle de mathématiques par exemple.

Ces activités fort diverses se sont cependant toutes heurtées aux mêmes difficultés de mise en place et de développement.

2.4.2. Quatre difficultés

- **Une aide aux élèves à faire davantage connaître et reconnaître**

La première est la conséquence immédiate de la forte demande des parents pour l'aide aux devoirs, relayée par les chefs d'établissements. Une pratique artistique peine encore aujourd'hui à être considérée comme un vecteur d'aide à la scolarité des élèves. Pourtant, espace d'expression individuelle, de construction collective, d'engagement, d'expérience, de rencontre avec diverses représentations du monde, ces actions amènent l'élève à s'approprier sa scolarité et à se situer à l'École. Elles développent nombre de compétences transversales indispensables à la réussite de sa scolarité qui sont ainsi explicitement évoquées dans les deux derniers chapitres du socle commun : « *Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre ou de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, patrimoniaux ou socio-économiques...d'apprendre à passer des idées aux actes... de définir une démarche adaptée au projet, trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes ressources, prendre des décisions, s'engager, prendre des risques en conséquence...(qu'il ait) envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail...(qu'il sache) reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, s'affirme de manière constructive... (qu'il construise) son opinion personnelle et la remette en question, la nuance par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de stéréotypes...(qu'il sache) distinguer un argument rationnel, d'un argument d'autorité, réel et virtuel... communiquer et travailler en équipe* ».

Les vertus éducatives des pratiques artistiques doivent être rappelées afin qu'on ne les enferme pas dans des représentations fausses, de divertissement ou d'animation. Il est souhaitable de s'appuyer sur la longue expérience des enseignements artistiques obligatoires ou optionnels, d'une part, sur plus de vingt cinq ans d'actions menées en partenariat par des enseignants avec des équipes culturelles professionnelles, d'autre part, pour convaincre que l'éducation artistique s'inscrit au cœur du projet éducatif.

Les pratiques artistiques stimulent chez les élèves le désir de chercher et de produire ; elles permettent d'inventer d'autres manières d'apprendre, qui font place au sensoriel, à l'affectif, au symbolique.

- **La tentation du retour aux pratiques antérieures**

La deuxième difficulté tient à l'ambiguïté des termes mêmes de « *pratiques artistique et culturelle* ». Si les deux premiers mois de l'année scolaire ont permis de capitaliser l'existant au bénéfice d'une concrétisation de ce volet dès son lancement, il apparaît

qu'au fil des mois, les actions antérieures ont retrouvé leur cadre d'origine, comme si elles y renouaient avec des repères et une légitimité que l'accompagnement éducatif ne leur donnait guère. Il est à ce titre particulièrement significatif de constater que, dans la plupart des académies, le troisième trimestre a reconduit à l'identique de l'année précédente les procédures de validation des projets d'éducation artistique et culturelle transmis par les établissements.

La circulaire de préparation de rentrée – n° 2008-042 du 4 avril 2008 – a implicitement encouragé cette tendance. Elle précise qu'en « *complément des enseignements artistiques inscrits dans le temps scolaire, la pratique artistique et culturelle sera proposée dans tous les établissements concernés par l'accompagnement éducatif. La pratique artistique et culturelle est également encouragée dans le cadre des dispositifs existants : classes à projet artistique et culturel, ateliers de pratique artistique, ateliers scientifiques et techniques, pratique vocale et chorale, « École, collège et lycéens au cinéma, etc.* » Il y a donc deux cadres pour ce développement, d'une part celui hérité de l'histoire (classes à projet artistique et culturel, ateliers de pratique artistique, ateliers scientifiques et techniques, pratique vocale et chorale, « *École, collège et lycéens au cinéma* », etc.), d'autre part le nouvel accompagnement éducatif.

La récente circulaire interministérielle n° 2008-059 du 29 avril 2008 relative au développement de l'éducation artistique et culturelle aborde cette question explicitement. « *Au même titre que l'aide aux devoirs et aux leçons et que la pratique sportive, la pratique artistique et culturelle sera proposée dans tous les établissements* » et engage à porter « *une attention particulière au développement des ateliers de pratique artistique, animés par des enseignants et/ou par des partenaires extérieurs, dans ou en dehors de l'école* » et rappelle que, « *animés par des enseignants et/ou par des partenaires extérieurs, dans ou en dehors de l'école, ces ateliers offrent aux élèves un lieu privilégié d'expression et d'apprentissage* ». Les ateliers artistiques, reconnus dans leurs enjeux et formes spécifiques, participeraient donc de l'accompagnement éducatif.

▪ **Un périmètre à mieux définir**

La troisième difficulté explique pour une large part la précédente. Le périmètre des pratiques artistiques et culturelles est incontestablement trop flou pour en asseoir l'identité

La *pratique artistique* s'empare d'un langage, de matériaux et d'objets, s'alimente de références multiples et recherche une expression individuelle et maîtrisée dans les techniques qu'elle sollicite. Elle vise une production, pour soi-même dans tous les cas, mais souvent pour un tiers observateur/spectateur. Son exigence repose sur le respect de contraintes de différentes natures seules à même de faire émerger une expression

originale et personnelle. Du visuel au sonore, du mot à l'image, du réel au virtuel, du geste au corps, tous les domaines de la création peuvent être investis. C'est cette démarche particulière intérieure de recherche et d'expression qui engage tout l'individu.

La pratique culturelle est d'une autre nature. D'abord, par la diversité des champs de la connaissance qu'elle recouvre. Ensuite par la variété des situations qu'elle suppose. De la recherche documentaire en vue d'une production, à la visite préparée d'un musée, de la réalisation d'une exposition à la rencontre d'un artiste, d'une recherche sur un patrimoine local à la rencontre des acteurs d'un conseil d'architecture, d'urbanisme et d'environnement (CAUE).

La pratique artistique relève de l'*expression*, la pratique culturelle est un *chemin vers l'art*. Aussi semble-t-il souhaitable, pour plus de clarté, de distinguer ce qui relève de l'une et de l'autre, éducation par les arts, éducation aux arts.

▪ **La mise en œuvre des partenariats**

La quatrième difficulté provient de la délicate mise en œuvre des partenariats encouragés par la circulaire fondatrice. L'association des moyens du collège à ceux de son environnement apporte incontestablement une plus value importante. Mais l'imposer ne peut rien garantir. La diversité des actions envisageables, celle des partenaires exige une attention soutenue à l'articulation des apports respectifs. Le partenariat entre enseignants et intervenants existe institutionnellement depuis 1983, date du premier protocole d'accord entre les ministères chargés de la culture et de l'éducation et il a démontré son efficacité. S'appuyant sur cette histoire déjà longue et sur l'expérience accumulée, certains principaux ont inscrit le principe de ce partenariat dans le projet d'établissement et organisé la discussion d'un projet d'ensemble en conseil d'administration. Ils se garantissent ainsi des actions durables et de qualité et évitent une accumulation hétéroclite d'activités baptisées culturelles, plus occupationnelles que nécessaires.

On craint néanmoins ici et là un transfert, sur les séquences horaires de l'accompagnement éducatif, des actions d'éducation artistique menées jusque là pendant le temps scolaire.

Les interlocuteurs des collèges sont divers et hétérogènes. Équipes artistiques, compagnies dramatiques ou chorégraphiques, bibliothèques ou médiathèques, scènes nationales, centres d'action culturelle, centres d'art contemporain, musées, monuments historiques, écoles d'arts ou de musique d'enseignement spécialisé, cinémas d'art et d'essai, associations aux ambitions et compétences variables représentent autant d'acteurs susceptibles de proposer des partenariats spécifiques aux établissements. Dans cet environnement complexe, seules la DAAC et les IA-IPR sont en mesure d'aider à la lecture de ce paysage éclaté. Certaines académies observées par la mission ont élaboré un

« guide de mise en œuvre du volet pratiques artistiques et culturelles de l'accompagnement éducatif »

La circulaire de préparation de la rentrée 2008 précise ainsi que *« les projets d'établissement du second degré intégreront un volet culturel concernant tous les élèves et élaboré en concertation avec les institutions culturelles et les collectivités territoriales. »* Le ministère de la culture a précisé dans la circulaire n° 2008-059 du 29 avril 2008: *« d'ici 2009, en concertation avec les collectivités locales, les DRAC intégreront la mission d'éducation artistique et culturelle dans les cahiers des charges de l'ensemble des structures artistiques et culturelles subventionnées par l'État. Parallèlement, cette mission sera intégrée dans les contrats de performance de tous les établissements publics du ministère de la culture et de la communication ».*

Dimensions artistique et culturelle du projet d'établissement, volet spécifique de l'accompagnement éducatif, mission d'éducation artistique et culturelle des institutions culturelles : ces trois impulsions devraient se rejoindre. Il faut assurer, dans la continuité avec l'existant, le développement des pratiques artistiques et des pratiques culturelles au sein de l'accompagnement éducatif.

Propositions pour la généralisation :

- réaffirmer les vertus des pratiques artistiques et culturelles au bénéfice de la réussite des élèves grâce à un accompagnement éducatif diversifié,***
- légitimer et encourager le développement des dispositifs complémentaires aux enseignements relevant historiquement de l'éducation artistique et culturelle comme composantes à part entière de l'accompagnement éducatif,***
- au sein de l'accompagnement éducatif, distinguer les pratiques artistiques des parcours culturels ; privilégier les pratiques artistiques si possible en fonction des équipes artistiques de l'environnement,***
- préciser les objectifs du volet « pratique artistique et culturelle » pour la réussite de tous les élèves dans le projet d'établissement et le discuter en conseil d'administration,***
- préciser pour chacun des dispositifs existants (ateliers artistiques, chorales, orchestres notamment) la façon dont ils peuvent contribuer à l'accompagnement éducatif des élèves,***
- préférer la convention de jumelage (circulaire de 1992) avec les structures culturelles et artistiques pour qu'elles prennent en charge la rémunération des intervenants artistiques, évitant ainsi l'établissement de bulletins de salaires par les établissements scolaires eux-mêmes,***

- *expliciter et accompagner la liaison à construire entre projet d'établissement, accompagnement éducatif et missions éducatives des institutions culturelles,*
- *confier aux délégations académiques à l'éducation artistique et l'action culturelle (DAAC) et aux IA-IPR spécialisés, la mission académique du suivi de cette convergence.*

2.5. Les pratiques sportives

La circulaire du 13 juillet 2007 sur l'accompagnement éducatif pas décrit son volet relatif au sport en indiquant : « *Les activités sportives prendront appui notamment sur les possibilités offertes localement par les associations sportives et tout particulièrement l'association sportive du collège* ».

Le ministre de l'éducation nationale s'était d'ailleurs exprimé lors de l'assemblée générale de l'Union nationale du sport scolaire (UNSS) le 16 octobre 2007 pour préciser les objectifs poursuivis notamment celui de développer l'offre sportive dans les collèges.

Le ministre indiquait également à cette occasion que « *les associations sportives (sous-entendu scolaires) qui jouent un rôle d'incontournable interface entre les établissements concernés et les clubs locaux sont appelées à jouer un rôle central en partenariat avec ces clubs sportifs et toute autre structure locale* ».

Voici comment ces intentions se sont concrétisées sur le terrain.

2.5.1. L'activité la moins développée

Le volet sportif de l'accompagnement éducatif n'est pas celui qui a le plus mobilisé les équipes d'établissement. D'abord, parce que la priorité naturelle s'est portée sur l'aide aux devoirs. Ensuite, parce qu'il existait une offre déjà abondante des clubs sportifs extérieurs. Peut-être aussi y a-t-il eu peu d'attrance pour le projet de la part des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). Toujours est-il qu'en fin de compte, les pratiques sportives proposées aux élèves arrivent, en quantité, bien loin après l'aide aux devoirs et un peu en retrait par rapport au volet culturel. On peut grossièrement avancer que le volet sportif de l'accompagnement éducatif constitue 10 % des ateliers proposés.

Le développement de l'offre de pratiques sportives, s'il n'est pas négligeable, n'a pas atteint le volume nécessaire pour modifier sensiblement les pratiques. Un élément vient confirmer cette donnée quantitative, c'est le fait que 3 élèves sur 4 inscrits aux ateliers

sportifs participent déjà à une activité sportive en dehors de l'école. C'est d'autant plus regrettable que l'offre de pratiques sportives dans les territoires de l'éducation prioritaire est moins abondante que dans l'ensemble du territoire national.

2.5.2. Le pourquoi de cette faible mobilisation

Trois raisons essentielles peuvent être avancées.

La première raison tient à la faible mobilisation des enseignants d'EPS. Le contexte dans lequel s'est inscrite cette initiative est assez défavorable. En effet, nombre d'enseignants d'EPS avaient ressenti comme une atteinte à leur discipline le décret n° 2007-187 du 12 février 2007 qui conditionnait l'octroi du forfait de 3 heures hebdomadaires d'animation des associations sportives scolaires au nombre d'élèves licenciés dans l'établissement.

Bien qu'abrogé par le décret n° 2007-1295 du 31 août 2007, ce texte a « *laissé des traces* » et aiguisé la méfiance des enseignants pour tout ce qui pourrait avoir un effet sur l'association sportive scolaire (AS). Le renforcement de l'offre sportive par l'accompagnement éducatif a été perçu par nombre de professeurs d'EPS comme une concurrence dont aurait à souffrir l'AS. D'autant que cette offre se double de la possibilité de faire intervenir des structures et cadres extérieurs pour l'organiser.

La deuxième raison se situe dans une opposition de principe au recours à des intervenants extérieurs pour encadrer le dispositif. Il y a là une position quasi culturelle pour les enseignants d'EPS : les intervenants extérieurs risquent de « *déqualifier* » l'enseignement de l'EPS (et du sport qui ne serait plus dispensé avec les mêmes soucis éducatifs que ceux des professeurs d'EPS), et à terme de se substituer à eux. La volonté ministérielle de faire jouer aux associations sportives scolaires le rôle d'interface avec les clubs sportifs n'a pas trouvé sa pleine mesure en raison de cette hostilité de principe à toute collaboration avec des clubs extérieurs à l'école. Toutefois, cette position n'a pas été suivie par tous et nous verrons un peu plus loin que des partenariats intéressants ont pu être noués à cette occasion.

La troisième raison provient d'une difficulté d'utilisation d'équipements sportifs à des heures où ils sont déjà affectés à des utilisateurs extérieurs à l'école. Toutefois, cette question aurait pu faire l'objet de concertations avec les collectivités locales propriétaires dans la perspective d'envisager des collaborations visant à rationaliser l'offre de pratiques sportives des différents opérateurs : collège, clubs, services municipaux. Une plus grande cohérence des possibilités de pratiques sportives offertes aux familles et aux élèves aurait pu constituer une avancée intéressante. Force est de constater que cette occasion n'a, pour l'instant, pas été suffisamment saisie.

2.5.3. *Les pratiques sportives mises en place*

Deux ateliers sportifs sur trois sont organisés par les enseignants d'EPS, au sein de l'établissement sur des créneaux d'équipements sportifs disponibles. L'offre disciplinaire est, dans ce cas, peu différente de celle qui est formulée dans les cours d'EPS ou dans les heures consacrées à l'animation de l'association sportive. En matière de contenu, les enseignants d'EPS ont peiné à trouver une spécificité au volet sportif de l'accompagnement éducatif. S'agissant d'élèves volontaires, la tentation pouvait consister à proposer des contenus proches de ceux proposés à l'AS. Mais cette dernière suppose des rencontres sportives entre AS d'établissements, avec licences et certificat médical¹⁷. L'accompagnement éducatif ne permet pas, sur ces créneaux horaires, de tels développements.

Les contenus ont donc oscillé entre le cours d'EPS traditionnel et l'option disciplinaire. Rares sont les enseignants à avoir clairement positionné l'atelier comme une « *préparation* » à l'association sportive scolaire et à l'avoir présenté comme telle aux élèves. On peut le regretter dans la mesure où ce positionnement aurait été à même de donner une cohérence à l'ensemble des offres éducatives sportives formulées dans l'établissement.

Si la majorité des séances ont été organisées et dispensées par des enseignants d'EPS, une sur trois l'a été par des intervenants extérieurs après la signature d'une convention entre l'association sportive (présidée par le chef d'établissement) et le club sportif auquel les éducateurs sportifs sont attachés.

Ces démarches, outre qu'elles ont permis le financement du dispositif, à la fois au titre de la rémunération des intervenants mais aussi du financement de matériel pédagogique, ont élargi et diversifié l'offre de pratiques sportives.

Des activités de pleine nature ont ainsi pu être proposées aux élèves (aviron, canoë-kayak) ainsi que des activités difficilement accessibles en milieu scolaire comme l'équitation ou le golf.

¹⁷ La question s'est posée dans certains établissements de savoir s'il était nécessaire de soumettre la pratique sportive dans le cadre de l'accompagnement éducatif à la présentation par les élèves d'un certificat médical de non contre indication à la pratique sportive. L'examen des conditions législatives et réglementaires (loi du 16 juillet 1984 modifiées et ses textes d'application) permet de répondre par la négative. Toutefois, si, dans le cadre de l'accompagnement éducatif, des compétitions sportives étaient organisées entre équipes d'établissement, il conviendrait de s'assurer de l'absence de contre indication chez les participants à la pratique spécifique de l'activité sportive considérée. Ce serait également le cas si une activité particulière comme la plongée sous-marine était proposée aux élèves. Ces exemples constituent des cas d'école qu'il est vraisemblable que les équipes d'établissement n'auront pas à connaître.

Les partenariats ont pu être construits sur la base de projets plus ambitieux. C'est le cas dans un collège classé RAR d'une académie du Sud-est où l'accompagnement éducatif a été essentiellement pris en charge par les enseignants d'EPS. Ces derniers qui souhaitaient ouvrir une section sportive de rugby, avaient, l'année précédente, proposé aux familles qui accepteraient d'inscrire leurs enfants à la section sportive de prendre en charge l'aide aux devoirs de ces élèves afin de montrer que la pratique sportive ne constituait pas un obstacle à la réussite scolaire. L'initiative ayant été couronnée de succès, les enseignants d'EPS ont ouvert l'activité rugby dans le cadre de l'accompagnement éducatif et ont proposé d'encadrer l'aide aux devoirs des autres élèves, ce qui fait de cet établissement un cas particulier puisque l'aide aux devoirs n'a mobilisé ni les enseignants de français ni ceux de mathématiques mais ceux d'EPS.

2.5.4. Une offre abondante, disproportionnée par rapport à la demande des EPLE

Le dispositif mis en place par le secrétariat d'Etat à la jeunesse et aux sports, précisé par la circulaire du Centre national de développement du sport (CNDS) du 15 novembre 2007, a provoqué un afflux d'offres de partenariats des clubs sportifs en direction des collèges. Les associations sportives ont vu là une possibilité « *d'entrer dans les collèges* », territoire en général réservé aux enseignants d'EPS (à l'exception toutefois de partenariats bien installés et pour lesquels les enseignants d'EPS sont souvent également intervenants dans le club sportif).

Cette offre n'a pas connu le succès escompté, à la fois parce qu'elle ne correspondait pas vraiment à la demande des familles qui attendaient de l'aide aux devoirs plutôt que des pratiques sportives et parce qu'elle n'a pas rencontré l'adhésion des équipes d'établissement, davantage soucieuses de repli identitaire que d'ouverture culturelle. Il est manifeste qu'il y a eu des occasions perdues de renouveler l'offre de pratiques sportives. Partout où les équipes ont favorisé ce partenariat (au pilotage duquel les enseignants d'EPS ont été très associés), elles n'ont eu qu'à s'en féliciter.

Ainsi, au plan national c'est environ 1000 ateliers sportifs encadrés par des clubs qui ont été recensés. C'est loin d'être négligeable, même si cela ne constitue pas la majorité des modalités d'intervention.

2.5.5. Le partenariat avec le ministère en charge de la jeunesse et des sports : bon entre les acteurs institutionnels, pas assez soutenu entre les acteurs

Il est important de souligner que ces partenariats ont pu s'organiser grâce à une bonne collaboration entre les responsables académiques et les responsables régionaux de la

jeunesse et des sports. Recteurs et inspecteurs d'académie ont été invités à participer aux réunions d'attribution des crédits du CNDS, ce qui a constitué une « première », très appréciée des responsables de l'éducation nationale. Cette collaboration entre responsables institutionnels n'a pas connu le même succès au niveau des acteurs de terrain pour les raisons qui ont été évoquées plus haut.

Il n'est pas interdit de penser qu'avec le temps, si cette collaboration institutionnelle devait être poursuivie, elle puisse déboucher sur une meilleure appréciation mutuelle des enseignants d'EPS et des cadres sportifs. Ces derniers se considèrent, à juste titre, comme des éducateurs. Ils ont la responsabilité de l'enfant à d'autres moments que les enseignants. La collaboration entre les uns et des autres ne pourrait que contribuer à une éducation plus harmonieuse des enfants.

2.5.6. *L'extension du dispositif*

La généralisation du dispositif à la rentrée de septembre 2008 à tous les collèges va poser des problèmes nouveaux. Le plus important concerne les difficultés liées au ramassage scolaire, déjà évoquées. On peut craindre que le volet sportif soit le plus délicat à organiser dans ce contexte en raison des déplacements à effectuer pour se rendre et revenir des lieux de pratique. Par ailleurs, les plages disponibles risquent de ne pas excéder une heure, rendant un peu plus difficiles les modalités d'organisation. Le risque existe réellement de voir l'accompagnement éducatif privé, dans plusieurs collèges, du volet sportif.

2.5.7. *Les crédits pour l'année scolaire 2008-2009*

La circulaire du 18 avril 2008 du directeur du CNDS confirme les orientations initiales et assure de son soutien financier. Il convient de préciser que, sur la dotation initiale de 11,7 millions d'euros pouvant bénéficier aux équipes d'établissement, un montant de 5 millions a été délégué aux directions régionales de la jeunesse et des sports. Cette somme a été inégalement consommée. En effet, en avril, entre 5 et 40 % des crédits avaient été engagés. La circulaire du 18 avril fait état d'une seconde délégation de crédits de 6,7 millions d'euros, soit la totalité de la dotation votée pour 2008.

On peut légitimement penser que ces crédits seront largement suffisants pour assurer l'organisation du volet sportif de l'accompagnement éducatif au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2008-2009, même s'il existe une incertitude sur la possibilité de reporter les crédits non consommés à l'issue de l'année civile. Tout dépendra de la dynamique qui prévaudra à l'automne. Une forte mobilisation favoriserait des arbitrages qui s'annoncent difficiles, en raison de la réticence de certaines fédérations sportives, qui

considèrent que les dotations financières du CNDS pour l'accompagnement éducatif constituent pour elles une perte de crédits. Pour 2009, il n'est pas à l'heure actuelle de certitude budgétaire, les arbitrages budgétaires et extra budgétaires ne devant être rendus qu'au cours de l'été.

Au total, à l'issue des différentes visites sur les terrains et des nombreux entretiens, tant auprès de responsables locaux que de responsables institutionnels académiques et régionaux, la mission des inspections générales peut avancer la conclusion que l'objectif initial de développer l'offre sportive dans les collèges n'est que très partiellement atteint.

Propositions pour la généralisation:

- *proposer une offre diversifiée, nouvelle, non redondante avec celles déjà formulées en cours d'EPS ou dans le cadre de l'association sportive,*
- *situer cette offre sportive en complément des dispositifs existants, en amont de l'association sportive scolaire dont elle pourrait constituer la préparation,*
- *mettre en place un partenariat avec les clubs sportifs locaux : les acteurs doivent se rencontrer et les chefs d'établissement peuvent favoriser ces rencontres ; des projets communs doivent s'organiser afin de mutualiser les moyens matériels et humains dans l'intérêt bien compris des enfants ; l'association sportive peut être l'instrument de ces partenariats qui doivent se conclure par des conventions bipartites,*
- *faire appel à l'expertise des IA-IPR d'EPS qui, dans la phase initiale, ont eu à souffrir de la « départementalisation » du dispositif ; leur demander d'intervenir auprès des équipes d'EPS pour lever les doutes sur l'opportunité de construire des partenariats avec les acteurs locaux et insister sur les effets bénéfiques que chacun peut tirer de telles collaborations.*

2.6. Accompagnement éducatif et technologies de l'information et de la communication (TICE) : un potentiel réel mais encore peu exploité

Grâce à un taux d'équipement en collège d'un ordinateur pour 7 élèves, meilleur que la moyenne européenne, et un accès à Internet quasiment général, avec une bonne couverture haut débit par comparaison avec nos voisins, l'utilisation des TICE commence à se développer dans les pratiques de classe. Mais une importante marge de progrès persiste. Il n'est donc guère surprenant qu'il en soit de même dans les séances

d'accompagnement éducatif, après seulement quelques mois de mise en place. Les mêmes causes y ont les mêmes effets.

D'une part, les ordinateurs sont souvent rassemblés dans des salles spécialisées, au CDI ou dans la salle multimédia, et ne sont donc disponibles que pour un nombre réduit d'actions. Ce problème est en cours de résolution dans certains départements, où les conseils généraux ont choisi de fournir aux établissements des chariots d'ordinateurs portables : ces « *classes mobiles* » sont utilisables en tout point du collège, là et au moment où le besoin s'en fait sentir. Les ordinateurs peuvent ainsi être répartis entre différents ateliers d'accompagnement éducatif et de façon modulable d'une semaine à l'autre.

Mais d'autre part et surtout, la majorité des acteurs de l'accompagnement éducatif n'a pas encore perçu le bénéfice que les élèves pourraient retirer d'un usage pertinent des TICE. De toute évidence, la disponibilité du matériel est nécessaire mais n'est pas suffisante pour générer les usages : même dans les établissements les mieux équipés, notamment d'ordinateurs portables, ou dans un département qui a fait un effort très important d'équipement personnel des élèves, les TICE restent marginales aussi bien dans l'aide aux devoirs et aux leçons que dans les ateliers à finalité artistique ou culturelle, et le professeur en est souvent le principal utilisateur.

La circulaire incite du 13 juillet 2007 pourtant explicitement à une utilisation variée des outils numériques. Mais elle n'en précise pas les objectifs : de ce fait, seuls quelques ateliers d'accompagnement éducatif ciblent parmi d'autres enjeux une maîtrise des technologies de l'information et de la communication, en relation avec la validation progressive des compétences du Brevet informatique et internet (B2i).

Or les TICE pourraient aider à contourner plusieurs des difficultés spécifiques rencontrées pour la mise en place de l'accompagnement éducatif et tout particulièrement de l'aide aux devoirs et aux leçons.

2.6.1. Un atout à faire connaître pour l'aide aux devoirs et aux leçons

Les supports numériques constituent généralement **un facteur de motivation** propre à susciter les inscriptions volontaires et entretenir l'assiduité. Lors des séances d'aide aux devoirs et aux leçons, l'accompagnateur peut, conformément à la circulaire du 13 juillet 2007, apporter des approfondissements au travail effectué en classe ; les supports numériques permettent alors de **diversifier les supports et les modalités d'apprentissage**, d'aborder certains points du programme d'une façon différente ou plus attractive : plusieurs des séances observées ont ainsi mis à profit les ressources numériques pour remettre l'élève en activité, en l'aidant à prendre du recul par rapport à son propre travail, pour pratiquer une efficace pédagogie de détour, prendre appui sur un

surcroît d'intérêt, ou tout simplement pour renforcer par des exemples plus visuels et plus interactifs un concept un peu abstrait. A cet effet, il existe **déjà des ressources abondantes**, comme en témoigne la richesse des inventaires réalisés dans chaque discipline pour l'opération « *une clé pour démarrer* »¹⁸, dont la généralisation à tous les enseignants néo-titulaires est prévue à la rentrée 2008. Dans certains cas et certaines disciplines, le simple usage d'un logiciel de traitement de texte peut permettre à l'accompagnateur une approche motivante pour l'élève.

D'autre part, les exercices après la classe sont nécessaires pour ancrer les apprentissages, consolider les méthodes, donner du sens à la révision des leçons et faciliter ainsi la mémorisation. En mathématiques, par exemple, l'entraînement permet d'acquérir les automatismes indispensables. La qualité de l'aide aux devoirs et aux leçons prend là une importance cruciale : « *un élève qui perd pied un jour à du mal à se reprendre* »... Or l'accompagnement éducatif est assuré par des intervenants variés, pas nécessairement experts de la discipline et il peut leur être précieux de disposer d'un outil fiable qui **aide à l'analyse des erreurs** et apporte à l'élève des éléments de méthode ou des rappels notionnels.

De tels outils numériques ne sont pas nombreux, voire font défaut dans certaines disciplines ; mais il en existe de performants, validés par les professeurs et les inspecteurs. Le site d'une des académies visitées propose ainsi en mathématiques sur un espace dédié un grand nombre de ressources, notamment des exercices avec une véritable analyse des réponses¹⁹. Des logiciels de géométrie dynamique permettent de mieux comprendre les propriétés des figures, dans le plan et dans l'espace.

Des observations similaires peuvent être faites ailleurs, par exemple en langues vivantes. Pour la compréhension de l'oral, des logiciels offrent des ressources sonores et audiovisuelles associées à des exercices d'écriture du texte écouté : possibilité de ralentir le débit de la phrase entendue, de faire répéter le mot, d'obtenir des synonymes, une définition, des images... En séance d'aide aux devoirs et aux leçons, des écouteurs permettent de travailler sans créer de nuisance sonore, notamment pour les autres élèves présents ; le faible effectif peut même autoriser l'enregistrement de productions orales individuelles, que l'élève peut ensuite sauvegarder dans un format compressé (mp3), transmettre à son professeur ou emporter avec divers documents sur un lecteur portable (usage pédagogique « *nomade* »). Les outils numériques offrent une individualisation de l'approche indispensable à la résolution de difficultés que l'élève peut rencontrer dans l'une ou l'autre des activités langagières (compréhension de l'écrit et de l'oral, expression écrite et orale), en lui permettant de travailler à son rythme et de revenir selon ses besoins vers les documents et les aides qui lui sont proposées.

¹⁸ Distribution d'une clé USB donnant accès à un ensemble de ressources numériques, en partenariat avec les éditeurs pour les produits payants.

¹⁹ L'analyse repose non pas sur la seule adéquation alphanumérique ou graphique à un résultat attendu, mais sur du calcul symbolique et formel.

En français, un simple traitement de textes bien utilisé peut permettre à l'élève de faire évoluer ses productions écrites, en gardant la trace de ses progrès, de travailler la prise de parole, d'approfondir sa lecture. L'outil informatique lui permet une approche différente et dédramatisée de l'erreur. Des ressources peuvent être mises à sa disposition en arrière plan de l'écran (dictionnaires, manuels de conjugaison, correcteur orthographique), et l'aider à améliorer lui-même son texte, librement et à son rythme.

D'autres disciplines, comme les sciences de la vie et de la Terre, commencent à utiliser les banques d'exercices numériques qui se construisent depuis quelques années. Outre les offres éditoriales, émergent des productions d'équipes coordonnées à l'échelle académique, développant l'accès à l'autonomie et permettant une évaluation des compétences du socle commun de l'enseignement obligatoire.

Ce travail sur l'erreur, caractérisé par la mémoire des productions successives, la possibilité de revenir sur la tâche pour améliorer le résultat, d'accéder librement à des aides, pourrait être un atout majeur des supports numériques dans l'aide aux devoirs et aux leçons. Il permettrait à l'accompagnateur de **laisser des élèves plus longtemps autonomes** dans un certain nombre d'activités adaptées à leurs acquis et aux compétences visées. Il pourrait ainsi, de se concentrer sur des conseils personnalisés et ainsi de **gérer plus aisément l'hétérogénéité des groupes** issue du caractère volontaire des inscriptions.

2.6.2. Un vecteur d'autonomie et d'initiative

Un effet paradoxal de l'accompagnement éducatif peut être **un excès d'assistance**. Lors de l'aide aux devoirs et aux leçons, la répétition non réfléchie d'activités stéréotypées peut même enfermer les élèves dans des procédures étriquées, mal reliées aux notions et difficilement transposables. Les ressources numériques n'échappent pas toutes à ce risque et certains logiciels d'entraînement proposés en mathématiques peuvent même être contreproductifs. Mais d'autres, bien utilisés, peuvent au contraire faciliter l'acquisition de plus d'autonomie.

L'accompagnement éducatif peut, par exemple, être un lieu privilégié d'apprentissage de l'usage des **médias numériques**, et plus largement de la **maîtrise de l'information** : identifier et connaître ses sources, savoir choisir et utiliser ses références à bon escient... Les **professeurs documentalistes** ont de ce point de vue un rôle majeur à jouer, qu'il conviendrait de développer.

Les ateliers de pratique artistique et culturelle de l'accompagnement éducatif peuvent, et doivent aussi être le lieu où se développent **autonomie, créativité et initiative**. Par exemple, grâce à des logiciels largement accessibles, développés notamment en partenariat avec l'Institut de recherche et coordination acoustique-musique (IRCAM) et

le groupe de recherche musicale de l'Institut national de l'audiovisuel (INA), les élèves peuvent réorganiser librement des éléments sonores, des fragments d'œuvre numérisés, explorer seuls, de façon à la fois rigoureuse et ludique, une œuvre étudiée en classe. Un atelier sur le football animé par un professeur d'EPS a consisté en la préparation, la réalisation et le montage d'interviews pour une émission de radio ; une fois que l'outil informatique a été suffisamment maîtrisé, les élèves ont continué à travailler seuls sur leurs productions, sur leurs temps libres en dehors des séances : l'autonomie et l'initiative, si difficiles à évaluer, bénéficient là d'un indicateur très concret.

Ce domaine des pratiques artistiques et culturelles (en incluant la culture scientifique, les médias) est une source inépuisable d'exemples où, bien conduites, les activités proposées sur supports numériques peuvent faire de ces compétences des objectifs majeurs. C'est par exemple le cas dans les fréquents projets de conception et de réalisation **collectives** d'une nouvelle ou d'un roman, où chacun apporte le fruit de ses recherches sur Internet, ses propositions de scénario et ses textes originaux rédigés avec un logiciel de traitement de texte ; la même activité peut se concevoir en français, mais également en langue étrangère, voire en association des deux comme cette action sur l'œuvre de Cervantès présentée dans un établissement. En outre, Internet est à la fois source et support de nombreux jeux où autonomie et réactivité sont mises à l'épreuve, par exemple en mathématiques.

Le travail sur traitement de texte, approfondi dans le contexte favorable d'un projet motivant en accompagnement éducatif, fait acquérir aux élèves **des compétences a priori transférables au travail en classe**. Il semble cependant que les choses ne soient pas si simples, les élèves ayant une fois de plus des difficultés à transposer leurs acquis dans des situations différentes et à passer de l'écriture numérique à l'écriture au stylo : plus que complémentaires, **accompagnement éducatif et enseignement doivent se mener en cohérence**, y compris du point de vue des méthodes et des supports.

2.6.3. Une utilisation coordonnée du numérique en classe et dans l'accompagnement éducatif

Les deux temps de prise en charge des élèves, pendant et après l'École, doivent se nourrir mutuellement. C'est notamment le cas pour les outils numériques.

L'utilisation des tableurs figure dans les programmes de mathématiques au collège. Il serait donc logique que les professeurs proposent des exercices d'entraînement à réaliser sur tableur en dehors de la classe, voire des travaux préparatoires pour la séance de classe suivante. Il en est de même pour l'étude de certaines figures de géométrie.

L'exposition à la langue est un facteur clé de l'apprentissage d'une langue étrangère. En classe, les élèves auront travaillé sur des supports numériques audio-visuels authentiques,

dont diverses conventions autorisent l'utilisation (lesite.tv, Euronews...). Ils se seront entraînés à l'oral avec l'aide de logiciels gratuits comme Audacity. Ils recevront, logiquement, la consigne de poursuivre cette exposition et cet entraînement après la classe...

Une majorité d'élèves a déjà la possibilité matérielle d'exécuter de telles tâches sur supports numériques à domicile : il sera rapidement indispensable que l'aide aux devoirs et aux leçons de l'accompagnement éducatif le permette également, des disciplines variées étant susceptibles de s'engager dans les devoirs numériques. Ceci supposera d'une part **la disponibilité d'ordinateurs en nombre suffisant dans les salles**, équipés des logiciels utilisés en classe, et d'autre part une connaissance suffisante des fonctionnalités par les accompagnateurs.

2.6.4. L'espace numérique de travail (ENT), un précieux facteur de cohérence

La qualité de l'aide aux devoirs repose sur l'articulation avec le travail réalisé en classe.

Or, le cahier de textes de l'élève est souvent le seul support concret de la communication entre les professeurs et les accompagnateurs. Parfois, les assistants d'éducation ou assistants pédagogiques vont aussi consulter le cahier de texte de la classe lorsqu'il existe. Mais ces documents, s'ils mentionnent le travail à faire, ne précisent pas toujours en détail ce qui a été réalisé en amont : niveau atteint dans les notions étudiées, capacités visées, méthodes mises en œuvre. Dans un établissement, pour compenser ce manque, une enseignante met à disposition des accompagnateurs un classeur contenant tous ses supports de cours et une batterie d'exercices.

Par ailleurs, la coordination des acteurs de l'accompagnement éducatif sur les besoins des élèves et les attentes des enseignants se fait le plus souvent de façon informelle, dans la salle des professeurs : « *on se voit tout le temps, on discute des résultats de nos élèves...* ». Mais les assistants d'éducation ou assistants pédagogiques, les CPE, les ATOS et les intervenants extérieurs échappent à cette diffusion d'informations orales. Quelques établissements ont commencé à s'appuyer sur des livrets de compétences sur papier, dont la mise à disposition n'est en général pas encore parfaitement organisée.

En outre, et plus particulièrement dans l'aide aux devoirs et aux leçons, souvent l'identité des élèves et donc les attentes par rapport à la séance ne sont pas parfaitement connues de l'accompagnateur, du fait des effectifs fluctuants, et ce jusqu'au dernier moment.

Dans la très large majorité des situations, les acteurs de l'accompagnement éducatif doivent d'eux-mêmes s'enquérir de ces informations. De fait, la lourdeur de la démarche est dissuasive, et chacun s'adapte au mieux en fonction de ce qu'il trouve. Dans l'aide aux devoirs, il n'est donc pas rare de voir l'accompagnement éducatif et l'enseignement

en classe assurés par le même enseignant aux mêmes élèves : ceci résout le problème de la coordination mais n'est à l'évidence pas généralisable (ne serait-ce que pour assurer une diversité de la prise en charge). La coordination se fait aussi parfois de façon efficace entre un professeur et un assistant d'éducation mais c'est loin d'être la règle.

Devant ce constat, beaucoup des équipes rencontrées commencent à évoquer les avantages potentiels d'une organisation de l'information utile à l'accompagnement éducatif sur **le réseau** de l'établissement. Des fonctions de type ENT paraissent à l'évidence la solution adaptée. Elles pourraient fournir les moyens d'une gestion dynamique des listes d'élèves, actualisées par atelier en temps réel, permettre ainsi le contrôle de présence et l'identification des attentes, en relation avec un livret des compétences acquises. Elles pourraient fournir un cahier de texte numérique, indispensable instrument de communication entre tous les acteurs, mentionnant les tâches attendues après la classe, précisant aussi les objectifs travaillés en classe, les supports utilisés. Des espaces de travail collaboratifs comportant une fonction de communication permettraient une préparation plus fine des séances d'accompagnement éducatif, et des échanges plus faciles entre les acteurs internes et externes, entre l'établissement et ses partenaires, entre même l'accompagnement éducatif organisé par – et a priori dans – l'École et l'accompagnement à la scolarité organisé en dehors.

En dématérialisant les supports de l'information, l'ENT permet à chacun des acteurs de **s'affranchir de certaines contraintes : de lieu** (où trouver le cahier de textes, les supports d'exercices, les acquis des élèves et leurs besoins...), **de temps** (à quel moment ces documents sont-ils disponibles, quand rencontrer l'enseignant...), **de volume** (comment classer, trier, dupliquer ces données...). Ces contraintes peuvent handicaper le développement qualitatif de l'accompagnement éducatif. A l'inverse, sous certaines conditions, la généralisation des ENT rendra possible une professionnalisation véritable de l'accompagnement éducatif, qui ne peut se concevoir sans une étroite coordination.

Propositions pour la généralisation :

- *aider les acteurs de l'accompagnement éducatif à identifier les ressources disponibles pour faciliter le travail autonome (un portail dédié, donnant accès aux bases existantes de toute nature pourrait être envisagé), prévoir une entrée pour l'accompagnement éducatif dans l'opération « une clé pour démarrer » qui par l'intermédiaire de clés USB fournit aux enseignants néo-titulaires accès à un vaste catalogue de ressources numériques ; prendre en compte explicitement ce nouveau domaine d'usage dans l'indexation des ressources en ligne, les supports d'activités d'élèves ou la mutualisation de pratiques,*
- *dans les disciplines où elles font défaut, susciter une offre de solutions logicielles adaptées au travail autonome,*

- *identifier, qualifier et faire connaître les pratiques performantes,*
- *dans les formations à la prise en charge des élèves dans l'aide aux devoirs et aux leçons, mettre en relief l'apport des TICE dans la gestion des groupes hétérogènes et dans le développement de l'autonomie,*
- *coordonner l'utilisation des outils numériques en classe et dans l'accompagnement éducatif (cohérence et complémentarité des objectifs, des méthodes et des supports), grâce notamment à un cahier de texte numérique,*
- *généraliser les ENT afin, dans l'accompagnement éducatif, de l'accès aux ressources, la collaboration de tous les acteurs internes et externes du système éducatif ainsi que le suivi des élèves,*
- *faciliter l'accès aux ordinateurs dans les horaires de l'accompagnement éducatif, en ouvrant les salles équipées, en installant des postes informatiques dans un plus grand nombre de salles et en utilisant des « classes mobiles » (chariots d'ordinateurs portables).*

2.7. L'évaluation

Cette partie du rapport sera malheureusement assez brève, tant les formes d'évaluation ont peiné à se mettre en place et à se développer. On peut admettre bien volontiers, avec des enseignants qui mettent fréquemment cet argument en avant, que ce sont les **retombées** dans la classe du travail mené dans le cadre de l'accompagnement éducatif qui doivent être évaluées. Mais on ne s'est pas donné suffisamment les moyens de le faire et, quand cette question a été abordée, les réponses sont restées trop souvent imprécises chez les enseignants, les principaux et les responsables académiques responsables académiques. Certes, on peut expliquer ce flou et ces difficultés par la nouveauté ou le manque de temps. On doit aussi trouver leurs origines dans une tendance lourde de notre système éducatif qui maîtrise mal et envisage toujours tardivement cet aspect pourtant essentiel de ses tâches.

Une première forme d'évaluation, ou plutôt d'autoévaluation, peut cependant être recherchée du côté des élèves. Globalement, ils estiment avoir progressé, et ce simple fait est infiniment positif car il peut les amener à se construire une image positive d'eux-mêmes. Mais, dans le même temps, certains manifestent une impatience qui peut très vite entraîner des formes de découragement et de renoncement. Faisant le travail demandé – ce qui pour nombre d'entre eux est un élément nouveau – ils frôlent l'attitude consumériste en estimant devoir réussir presque aussitôt et quasi automatiquement. Leurs parents les rejoignent fréquemment dans ces attentes, légitimes sur le fond mais excessives sur la durée. Sans doute faudra-t-il insister auprès des uns et des autres sur les

vertus de la persévérance et la nécessité, pour réussir, de consentir à des **efforts prolongés**.

Du côté des enseignants et de l'encadrement pédagogique, on retrouve le même sentiment d'une amélioration d'ensemble, surtout chez ceux des élèves qui étaient volontaires pour participer à l'accompagnement éducatif et ont été régulièrement présents. De réels progrès dans le domaine du comportement et de l'organisation du travail ont été constatés ; les élèves s'organisent davantage, travaillent plus régulièrement, comprennent mieux les consignes, participent volontiers en cours, se montrent plus attentifs et plus réceptifs. Dans le domaine des disciplines, les avis des enseignants sont plus nuancés et ils ne parviennent pas à analyser ce qui, en bien ou en mal, dépend réellement de l'accompagnement éducatif. On en reste donc à des formes de constat, généralement positives (les notes se sont souvent améliorées, les élèves ont progressé), mais ces éléments ne s'accompagnent ni de données chiffrées ni de bilans comparés des résultats des élèves fréquentant ou ne fréquentant pas l'accompagnement éducatif. Des formes d'évaluation plus systématiques devront donc être envisagées. Pour peu qu'elles précisent les modalités de l'accompagnement (pratiques artistiques et culturelles, pratiques sportives, aide aux devoirs, durée de présence de l'élève), elles pourront, à terme, devenir d'excellents indicateurs de l'efficacité du dispositif.

Proposition pour la généralisation :

- *demander aux établissements de mettre en place des outils d'évaluation permettant de suivre l'évolution des élèves participant à l'accompagnement éducatif et d'établir, à l'intérieur d'une même classe, des bilans comparés (élèves fréquentant l'accompagnement éducatif, élèves ne le fréquentant pas),*
- *pour disposer d'un dispositif de suivi permanent, faire élaborer un tableau de bord partagé entre l'administration centrale et les académies et intégrer l'accompagnement éducatif dans le programme « vie de l'élève ».*

Conclusion

Un bilan

Au terme de cette mission, et après dix mois de suivi, il est possible d'établir un **bilan positif** de la mise en place d'un dispositif relativement complexe.

- Il s'est implanté sur les bases et dans la logique des actions déjà menées dans le cadre de l'éducation prioritaire. Pour cette raison sans doute, l'aide aux devoirs et aux leçons, qui existait déjà sous des formes et des appellations diverses, s'est largement développée, les clubs ou les ateliers déjà en place ayant fourni l'essentiel des pratiques artistiques, culturelles et sportives.
- Les principaux de collège ont essentiellement travaillé à l'intérieur de leur établissement, en adaptant l'existant. Les contacts avec les partenaires extérieurs ont été limités.
- La présence des professeurs au sein de ce dispositif s'est avérée être un facteur déterminant de réussite. Tout doit être fait pour qu'elle soit maintenue dans le cadre de la généralisation.
- Une certaine souplesse s'affirmait dans le texte de cadrage national. Elle s'est révélée très nécessaire sur le plan de l'organisation et il paraît essentiel de la réaffirmer, en particulier dans le domaine de l'organisation horaire. Elle pourrait alors être un élément de réponse à la question du ramassage scolaire.
- Sur le plan pédagogique, en revanche, il semble important d'affirmer tout à la fois la spécificité de l'accompagnement éducatif – il n'est ni le lieu ni le moyen permettant de dispenser des heures de cours supplémentaire et le lien qu'il entretient avec les cours dispensés selon les horaires en vigueur, en particulier dans le cadre de l'aide aux devoirs et aux leçons.
- Le volontariat des élèves a fréquemment été guidé, surtout à partir du deuxième trimestre. Il a cependant été très difficile, voire impossible, de faire venir les élèves en grande difficulté.
- Le pilotage pédagogique a été souvent insuffisant. Des actions de formation – nationales, académiques et locales – seront nécessaires pour que le dispositif trouve sa pleine efficacité. Les IA-IPR devront être étroitement associés à cette réflexion.

Un levier

Par ailleurs, et au delà de ce simple bilan, il importe de souligner l'importance que peut prendre l'accompagnement éducatif, envisagé non comme une mesure complémentaire marginale mais comme un véritable levier, susceptible de faire évoluer le système éducatif :

- dans sa composante interne, l'enseignement, aussi bien dans son mode d'organisation et ses pratiques pédagogiques (rythme et fonctions des devoirs, place des TICE, rôle de la recherche documentaire, intérêt des pratiques artistiques, culturelles et sportives), que dans ses représentations (les images que les parents, les élèves et les professeurs se font des uns et des autres),
- dans les dispositifs complémentaires propres à l'éducation nationale, qu'il s'agisse des PPRE, des ateliers artistiques, de l'UNSS ou de l'École ouverte,
- dans ses relations avec les familles et les partenaires déjà très engagés sur ce champ, équipes de réussite éducative du plan de cohésion sociale, associations, collectivités territoriales compétentes (utilisation des locaux, accueil du soir, transport).

Il y a là en effet une occasion réelle de mener une réflexion d'ensemble, afin d'analyser au niveau de chaque établissement les réponses déjà apportées par les uns et les autres dans le domaine de l'accompagnement scolaire, et la qualité de ces réponses. Mais il est clair aussi que les établissements doivent alors éviter deux tentations extrêmes : vouloir tout faire en supprimant ce que les partenaires publics faisaient déjà ou au contraire ne pas faire beaucoup plus et leur laisser le champ trop libre.

Une nécessaire cohérence

De ce fait, il est essentiel que les chefs d'établissement et leurs équipes ne se contentent pas d'organiser des activités supplémentaires et parallèles au sein de l'établissement, mais cherchent à établir une très forte **cohérence** entre l'accompagnement éducatif et :

- d'une part le projet d'établissement, les orientations pédagogiques des diverses disciplines, l'enseignement dispensé pendant les cours et les priorités du volet vie scolaire,
- d'autre part, le projet éducatif local au niveau de la ville ou du quartier (continuité entre école et collège, cohérence des propositions entre temps scolaire et hors temps scolaire, synergie des interventions de l'équipe enseignante et des acteurs municipaux ou associatifs déjà impliqués dans le projet de réussite éducative).


La mobilisation des corps d'inspection pédagogique dans les académies, l'élaboration d'un dispositif national de formation et la conception de documents d'accompagnement doivent contribuer à la construction de cette cohérence.

L'importance de la durée

En toute dernière analyse, il apparaît bien que l'objectif essentiel, commun à l'ensemble des partenaires, est d'éviter la dispersion ou l'empilement des activités et d'apporter des réponses structurées et pertinentes aux besoins des enfants, dans le respect des compétences propres des uns et des autres, tout en utilisant de la manière la plus rationnelle les moyens publics. Cette complémentarité est lente à construire. L'accompagnement éducatif ne portera donc tous ses fruits que si l'on permet aux établissements scolaires de l'installer dans la durée.



Pierre ANTONMATTEI
*Inspectrice générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*



Katherine WEINLAND
*Inspectrice générale de l'éducation nationale
et de la recherche*

Annexes

Annexe 1 :	Liste des personnes rencontrées	60
Annexe 2 :	L'École ouverte	62
Annexe 3 :	L'accompagnement à la scolarité (CLAS)	64
Annexe 4 :	Les dispositifs de réussite éducative	66
Annexe 5 :	Contrat urbain de cohésion sociale (CUCS).....	68

LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES

Cabinet du ministre de l'éducation nationale

- Mme Claire Lovisi, alors directrice adjointe du cabinet du ministre de l'éducation nationale et M. Jean David, alors conseiller technique.

Administration centrale du ministère de l'éducation nationale

- M. Jean-Louis Nembrini, directeur général de l'enseignement scolaire au ministère de l'éducation nationale ;
- M. Patrick Pauriche, sous-directeur des moyens, des études et du contrôle de gestion au service du budget et de l'égalité des chances de la direction générale de l'enseignement scolaire ; Mme Elisabeth Monlibert, sous-directrice des écoles, des collèges, des lycées généraux et technologiques dans le même service, Mme Anna Laurent, bureau des actions éducatives, culturelles et sportives de la sous-direction de l'orientation, de l'adaptation scolaire et des dispositifs d'accompagnement dans le même service et Mme Fabienne Bersa, bureau des établissements d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement de la sous-direction de la vie scolaire et des établissements dans le même service.

Administration centrale d'autres départements ministériels

- M. Patrick Butor, directeur des populations et des migrations au ministère du travail, des relations sociales, de la famille et de la solidarité et Mme Marie-Josée Bernardot, chef de bureau de l'action sociale culturelle et territoriale dans la même direction ;
- M. Dominique de Leege, délégué interministériel à la famille au ministère du travail, des relations sociales, de la famille et de la solidarité et Mme Laurence Levy-Depla (chargée de mission) ;
- Mme Mireille Gaüzère, adjointe au directeur général des affaires sociales au ministère du travail, des relations sociales, de la famille et de la solidarité ;
- M. Yves-Laurent Sapoval, délégué interministériel à la ville au ministère du logement et de la ville ;
- M. Jean-Marc Lauret, chef du département de l'éducation, des formations, de l'enseignement et des métiers à la délégation au développement et aux affaires internationales du ministère de la culture et de la communication.

Autres interlocuteurs

- M. Nicolas Delesque, secrétaire général de l'association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) ;
- Mme Sylvie Le Chevillier, sous-directrice à l'action sociale de la CNAF, Mme Dominique Noguès, M. Jean-Marc Bedon et Mme Véronique Delaunay-Guivarch, conseillers techniques ;
- Mme Blanche Guillemot, adjointe au directeur de l'ACSé et ses collaborateurs Mme Sylvie Durand-Savina et M. Serge Fraysse ;
- Mme Claudine Paillard, présidente de l'ANDEV ;
- Mme Marie-Claude Serres-Combourieu, responsable de département à l'AMF et M. Sébastien Ferriby, chargé d'études.

L'ÉCOLE OUVERTE ²⁰

Textes de référence

Charte et circulaire École ouverte n° 2003-008 du 23 janvier 2003 publiées au BOEN n° 5 du 30 janvier 2003.

Objectifs

Ce dispositif a été lancé au cours de l'été 1991 pour accueillir les jeunes des collèges qui ne partaient pas ou peu en vacances. Au fil des années il s'est étendu aux lycées (essentiellement les lycées professionnels) couvrant quasiment l'ensemble du territoire, préférentiellement dans les territoires de la politique de la ville (éducation prioritaire et ZUS).

De la même façon l'école ouverte est sortie du cadre des grandes vacances pour s'étendre progressivement aux petites vacances et aux mercredi et aux samedi.

Les activités proposées aux élèves sont éducatives, scolaires, culturelles et sportives et de loisir.

Organisation

Au niveau local, l'opération est fondée sur le volontariat des établissements et des équipes. Chaque établissement élabore son projet et le chef d'établissement en est responsable.

Au niveau régional, le groupe de pilotage est co-présidé par le préfet et le ou les recteurs.

Au niveau national, la commission nationale composée des représentants des financeurs nationaux fixe les orientations, les conditions d'éligibilité des projets et les critères d'attribution des crédits. Elle élabore une circulaire annuelle et réalise un bilan de l'opération.

²⁰ Sources DGESCO.

- En 2006, 693 établissements ont été concernés, dont 63 % classés en éducation prioritaire.
- 3192 semaines ont été réalisées dont 37 % pendant les vacances d'été, 36 % pour l'ensemble des petites vacances de l'année, 22 % les mercredis.
- 14 500 intervenants ont encadré les jeunes (62 % étant des agents de la fonction publique).

Public concerné

En 2006, les élèves de ces établissements et quartiers étaient au nombre de 126 500 (en hausse de 6 % par rapport à 2005).

Financements apportés en 2006

15,2 M€ dont 9,5 en provenance du ministère de l'éducation nationale.

L'ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE (CLAS) ²¹

Texte de référence

Circulaire DIF/DIV/DGESCO/DAIC/2008/188 du 6 juin 2008.

Objectifs

Les actions de l'accompagnement à la scolarité « visent à compenser les inégalités qui subsistent dans l'accès à la culture et au savoir et qui se creusent pendant les temps où les enfants et les jeunes ne sont pris en charge ni par l'école ni par la famille ».

Organisation

Un comité de pilotage national composé des représentants des ministères en charge de la famille (DIF), de l'éducation nationale (DGESCO), du travail, de la cohésion sociale (DGAS, DIV et ACSé), et de l'intégration, ainsi que de la CNAF, encadre et suit l'opération.

Au niveau départemental, les comités de pilotage départementaux qui réunissent les différents partenaires publics, préfets, IA-DSDEN, directeurs départementaux de la jeunesse et des sports (DDJS), directeurs départementaux d'action sanitaire et sociale (DDASS), caisses d'allocations familiales (CAF) lancent les appels à projet, valident les projets locaux, décident de l'attribution des subventions.

Les projets d'actions sont portés, soit par des associations, soit par des communes ou par des centres d'action sociale (CCAS).

Les comités départementaux proposent aussi aux porteurs de projets des formations et évaluent leurs actions.

Le pilotage institutionnel varie selon les départements. Ces comités pilotés par les préfets, et suite à une rationalisation de la gestion, ont permis de mettre en place au cours des

²¹ Extraits de la fiche DIF « Conférence de la famille 2007 ».

dernières années, le traitement conjoint des crédits pour les CLAS et les contrats éducatifs locaux (CEL).

Depuis 2007, dans les secteurs de la politique de la ville, l'ensemble des financements est inscrit au sein des contrats urbains de cohésion sociale (CUCS).

Publics visés

Le CLAS s'adresse à tous les enfants mais en particulier à ceux défavorisés socialement et/ou nouvellement arrivés en France.

Les enquêtes faites annuellement par la DIF via les DDASS permettent de dégager les grandes tendances suivantes :

- 200 000 enfants et jeunes sont touchés annuellement ; il s'agit d'un dispositif très représenté dans certains quartiers mais qui ne couvre pas quantitativement la totalité des besoins de la population scolarisée ;
- 60 % des enfants relèvent du premier degré, proportion qui s'explique par l'histoire du CLAS, héritier des animations éducatives périscolaires ;
- les CLAS emploient beaucoup de bénévoles et les actions révèlent des pratiques très diverses ;

Apports financiers 2008

- CNAF : 26,4 M€;
- ACSé : 3,3 M€ au programme 104 (intégration) et une partie de l'enveloppe de 77 M€ de la réussite éducative ;
- CUCS : 20 M€

LES DISPOSITIFS DE REUSSITE EDUCATIVE ²²

Textes de référence

- Loi n° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005 ;
- Circulaire DIV relative à la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative du 14 février 2006 ;
- Circulaire DESCO aux recteurs relative à la réussite éducative du 3 mars 2005.

Objectifs

Le programme de réussite éducative, qui constitue un des volets de la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, propose pour une durée de cinq ans (2005-2009) des actions et un accompagnement individualisé dans les domaines de l'enseignement de la santé du social de la culture et des sports.

Le projet de réussite éducative (PRE) constitue au plan local la déclinaison du programme. Il s'agit de construire avec le jeune et sa famille un parcours de réussite avec à la fois une approche individuelle et une approche collective.

Les projets de réussite éducative et les internats de réussite éducative constituent les dispositifs de réussite éducative.

Organisation

Les interventions sont effectuées par une équipe pluridisciplinaire qui réunit des professionnels spécialisés (enseignement/éducation/santé/culture/sports) afin de mettre en œuvre un suivi personnalisé durable.

²² Extrait fiche DIV « Conférence de la famille 2007 ».

Le projet de réussite éducative est porté par une structure juridique ; il peut s'agir d'une caisse des écoles (CE), d'un groupement d'intérêt public (GIP), d'un établissement public local d'enseignement (EPL), d'un centre d'action sociale (CCAS).

Publics

Le projet de réussite éducative s'adresse aux enfants et adolescents de 2 à 16 ans les plus fragilisés et à leurs familles vivant ou scolarisés dans la nouvelle géographie prioritaire (ZEP et ou ZUS).

Financements

En 2006, 77 M€ ont été attribués aux projets de réussite éducative, qui ont concerné les 520 équipes de réussite éducatives identifiées en de fin d'année.

LE CONTRAT URBAIN DE COHESION SOCIALE (CUCS)²³

Textes de référence

- Circulaire sur l'élaboration des Contrats urbains de cohésion sociale du 24 mai 2006 ;
- Circulaire n° 2007-004 du 11 décembre 2006 relative à la mise en œuvre du volet éducatif des CUCS – BOEN n° 2 du 2 janvier 2007.

Organisation

Le CUCS a succédé en 2007 au contrat de ville comme cadre du projet de territoire pour l'intervention des crédits d'État consacrés par la politique aux quartiers en difficulté.

D'une durée de trois ans reconductible (2007-2012), ce contrat est fondé sur des financements simplifiés, répartis en cinq champs d'actions prioritaires : l'amélioration de l'habitat et du cadre de vie, l'accès à l'emploi et le développement économique, l'action éducative (réussite scolaire, sport, culture, citoyenneté et prévention de la délinquance), l'amélioration de la prévention et de l'accès à la santé.

Le CUCS fait l'objet d'une convention pluriannuelle de financement entre l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSé), l'État et les collectivités locales, laquelle convention garantit la pérennité des engagements de l'État. L'ACSé délègue une enveloppe globale aux préfets.

Le volet éducatif du CUCS ne se réduit pas aux dispositifs de réussite éducative (projets et internats) même s'ils en constituent une dimension importante. Les CUCS intègrent les dispositifs préexistants aux projets de réussite éducative, comme les CEL, l'École ouverte et les CLAS. Ils font l'objet d'un processus en trois phases : diagnostic territorial, élaboration d'un cahier des charges par l'ensemble des partenaires, programmation conjointe de l'offre éducative sur trois ans. Dans ce cadre, l'ensemble des acteurs, dont les associations, contribue à la réalisation d'un projet éducatif local.

Financements pour 2008

Au sein des CUCS, 20 ME ont été prévus pour l'action éducative.

²³ Extrait fiche DIV « Conférence de la famille 2007 ».