

# Enjeux de l'évolution des dispositifs d'accompagnement à la scolarité dans leur relation avec le scolaire

Laurent LESCOUARCH  
MCF - Université de Rouen  
Laboratoire CIVIIC  
[Laurent.lescouarch@univ-rouen.fr](mailto:Laurent.lescouarch@univ-rouen.fr)

Symposium Laboratoire CIVIIC. 1<sup>er</sup> Février 2008  
« Apprendre en dehors de l'école »

---

Cette matinée organisée par le laboratoire CIVIIC est consacrée à une thématique encore peu traitée dans le champ des Sciences de l'Éducation. La perspective d'étudier des structures permettant d'« apprendre en dehors de l'école » est en effet loin d'être une évidence car dans le modèle français républicain, comme le rappelle Le Bail (2007), la question de l'apprentissage est généralement assimilée au dispositif scolaire. Pourtant de nombreuses structures extérieures à ce champ poursuivent des objectifs d'apprentissage et jouent un rôle social important.

Effectivement, en plus de l'éducation familiale constituant de fait un lieu permettant d'« apprendre en dehors de l'école », le tiers lieu éducatif que constitue historiquement le temps des loisirs (depuis la création des premiers patronages et colonies de vacances au XIX<sup>ème</sup> siècle) a cette caractéristique essentielle de poursuivre des objectifs d'éducation et d'apprentissage explicites en dehors du champ scolaire.

Ce domaine de pratiques éducatives, structuré essentiellement sous la forme de l'animation socio-culturelle (Poujol & Mignon, 2005), a considérablement évolué sous l'influence des besoins sociaux pour investir aujourd'hui ce qu'il est commode d'appeler le périscolaire<sup>1</sup> Des actions pédagogiques dans la continuité des actions de l'éducation populaire sont donc mises en œuvre dans un partenariat direct avec le champ scolaire et ces nouvelles pratiques sont particulièrement valorisées par le discours politique actuel dans la perspective d'une lutte contre l'illettrisme et les inégalités sociales.

Notre propos s'inscrit dans le cadre d'une recherche comparative en cours sur les pratiques pédagogiques des acteurs dans le cadre des aides aux élèves en difficulté en milieu scolaire et en dehors de l'école. Elle est conduite dans la continuité d'un premier travail ayant fait l'objet d'une thèse de doctorat portant sur la spécificité des aides spécialisées en primaire. Nous interrogeant sur les conditions de formation et de professionnalisation des acteurs conduisant des aides auprès d'élèves en difficulté, notre travail de recherche vise, au-delà des

<sup>1</sup> Comme l'illustre Houssaye (1998), ce concept comme celui de parascolaire ou de « Hors l'école » n'est pas très stable étymologiquement et peut être sujet à de nombreuses interprétations rendant peu étanche la frontière entre scolaire, périscolaire, parascolaire. Pour faciliter la lecture, nous nous appuyons dans ce travail sur les définitions du texte de 1998 sur l'aménagement du temps de l'enfant : « *En dehors du temps des apprentissages scolaires, qui relève de la responsabilité de l'éducation nationale, on peut en effet distinguer deux temps pour l'organisation d'activités :*

- *le temps périscolaire, immédiatement avant ou après l'école, c'est à dire : le temps du transport scolaire, la période d'accueil avant la classe, le temps de la restauration à l'école, après la classe, les études surveillées, l'accompagnement scolaire, les activités culturelles ou sportives, le mercredi après-midi ;*  
- *le temps extra-scolaire situé en soirée, le mercredi lorsqu'il n'y a pas classe, en fin de semaine et pendant les vacances."*

intentions générales réaffirmées depuis une vingtaine d'années, à étudier les finalités et modalités pédagogiques concrètes de ces actions dans une perspective de comparaison avec celles des enseignants.

Sur un plan méthodologique, le protocole construit est basé sur une triangulation entre observations de pratiques, entretiens d'intervenants de l'accompagnement scolaire et analyse de documents législatifs ou prescriptifs. Une analyse de contenu systématique des textes officiels a été conduite ainsi que des entretiens exploratoires auprès d'étudiants participant à des dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Cette présentation s'appuie sur les éléments apparus dans cette première phase exploratoire de la recherche dans une réflexion prenant en compte l'évolution des dispositifs d'aménagement du temps de l'enfant, de politique de la ville et d'aide aux élèves en difficulté.

En effet, si l'on suit Maubant (1999), c'est dans l'émergence de la question sociale de l'échec scolaire et les expérimentations sur l'aménagement du temps de l'enfant que l'on peut identifier la source de ce que l'on pourrait appeler aujourd'hui les « dispositifs hors l'école » amenant à la constitution d'un secteur éducatif périscolaire devant travailler en complémentarité avec le champ scolaire. Glasman (2000) repère deux axes directeurs pour ces actions, la lutte contre l'échec scolaire et le maintien de la paix sociale, qui concernent les différents dispositifs éducatifs étudiés.

Ces orientations induisent des questions problématiques dans le domaine de la professionnalisation des acteurs de l'éducation car elles peuvent situer ces interventions dans un espace d'activité potentiellement substitutif de celui des enseignants ou des travailleurs sociaux. Dans un premier temps, nous présenterons le contenu des différents textes instituant les actions et la genèse du secteur avant de mettre en évidence les problématiques pédagogiques et professionnelles sous-jacentes à ce thème.

### ***1) Des dispositifs très encadrés par des textes institutionnels***

Ces interventions éducatives sont encadrées par de nombreux textes émanant de différents ministères. La temporalité très brève et la diversité des tuteurs institutionnels rendent difficile la lisibilité des actions.<sup>2</sup> Un détour historique est donc nécessaire pour comprendre les finalités des dispositifs à travers leur genèse.

Une collaboration initiale entre les ministères de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports a permis de constituer progressivement un cadre juridique pour l'intervention d'acteurs non enseignants dans les champs scolaires et périscolaires. Une politique éducative à l'échelle locale en dehors du temps scolaire a pu alors se développer et s'est intégrée progressivement par la suite au projet de politique de la ville. Ce secteur d'activité s'est donc

---

<sup>2</sup> Nous avons pu ainsi comptabiliser plus d'une trentaine de textes fondateurs instituant des dispositifs (ou précisant leur fonctionnement) entre 1990 et 2007 concernant l'accompagnement scolaire, l'aménagement des rythmes scolaires, les aides sur le temps scolaire et le volet éducatif de la politique de la ville.

constitué à partir de structures correspondant initialement à deux orientations distinctes, l'aménagement du temps de l'enfant et du jeune et l'accompagnement scolaire.

Ainsi, en 1984, une circulaire dite « Calmat-Chevènement » initiée par le ministère de l'éducation nationale et le ministère de la jeunesse et des sports a défini les conditions de mise en œuvre d'un Accompagnement du Temps Scolaire (ATS) en permettant le développement de projets entre les écoles et les partenaires éducatifs volontaires (collectivités locales, associations...) afin de proposer aux élèves des activités sportives et culturelles organisées pendant les temps scolaires et extra-scolaires.

Cette logique s'est poursuivie en 1986 par la création des « contrats bleus » concernant l'aménagement des rythmes extrascolaires. La Circulaire « Jospin-Bambuck » sur l'Aménagement des Rythmes de Vie de l'Enfant (ARVE) a étendu ensuite en 1988 les actions des « contrats bleus » dans le cadre d'une politique globale d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant incluant le temps scolaire.

Dans la continuité de l'ARVE, tous les contrats antérieurs ont été réunis en 1989 sous une nouvelle appellation : Contrats d'Aménagement du Temps de l'Enfant (CATE). Le ministère de la culture a alors été intégré comme un nouveau partenaire. Ce contrat se caractérisait par l'élaboration d'un projet global d'aménagement du temps de l'enfant en concertation avec le projet d'école associant école, collectivités locales, élus, associations. Mais c'est en 1990 par la création du contrat ville enfant (CVE) que le partenariat s'est élargi encore en inscrivant la politique d'aménagement des rythmes dans un projet social et local toujours plus global.

En 1995, cette politique a été relancée et amplifiée dans le cadre de la lutte contre la « fracture sociale » sous l'égide du ministère de la jeunesse et des sports aboutissant à la création de l'ARVEJ (Aménagement des Rythmes de l'Enfant et du Jeune) en définissant un lien explicite entre ces actions et la lutte contre l'échec scolaire comme le rappellent Bottin, Delaunay et Henrich dans un rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale en 2000 (p.13).

Enfin, en 1998, la mise en place des Contrats Educatifs Locaux a confirmé l'orientation des logiques d'aménagement du temps de l'enfant comme réponse à la difficulté scolaire dans le cadre de la politique de la ville. La question de l'accompagnement scolaire est, dans ce texte, intégrée formellement aux réflexions sur l'aménagement du temps de l'enfant et du jeune qui est elle-même pensée comme un outil de la politique de prévention sociale :

*« La manière dont un enfant met à profit son temps en dehors des heures de classe est importante pour sa réussite scolaire, l'épanouissement de sa personnalité et son apprentissage de la vie sociale. Il convient donc de prévoir - en particulier pour ceux qui ont le plus de difficultés à accéder aux différentes formes de culture - une organisation de ce temps propre à favoriser leur développement harmonieux. L'enfant ou l'adolescent tirera d'autant mieux parti de son temps scolaire et de son temps libre que ceux-ci seront mieux articulés et équilibrés. Le désir de connaître et d'être ensemble se nourrit volontiers d'activités culturelles, sportives ou ludiques, menées dans le cadre du temps libre, qui peuvent être l'occasion pour chaque enfant de se découvrir des talents et contribuer à la réussite de sa scolarité.(p.1602)*

En effet, en parallèle, un secteur visant un accompagnement scolaire s'est constitué progressivement à partir de différents types d'actions. Le Fonds d'Action Sociale a initié dès 1982 des Activités Educatives Périscolaires (AEPS) pour des populations fragilisées issues de l'immigration. Ce dispositif élargi en 1990 a ensuite été complété par des opérations consistant à donner accès à des contenus d'enseignement et des activités culturelles, sportives ou de loisirs pendant les périodes de vacances comme « Ecole Ouverte » ou le Réseau Solidarité Ecole en 1991. En 1996, l'Etat représenté par différents ministères a créé un cadre juridique national permettant de suivre et financer de nouvelles actions, les Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire.

Ce secteur de l'accompagnement est donc caractérisé par la juxtaposition de dispositifs qui ont été ensuite tous intégrés en 2000 dans un dispositif fédérateur, le Contrat Local d'Accompagnement Scolaire s'inscrivant dans la logique du Projet Educatif Local. La ligne générale de ces actions a, elle, été précisée à deux reprises par l'Etat. En 1992, la « charte de l'accompagnement scolaire » a fixé les premiers objectifs et ceux-ci ont été réactualisés en 2001 dans le cadre de « la charte de l'accompagnement à la scolarité » permettant de redéfinir les finalités en dépassant la simple dimension scolaire pour entrer dans des considérations plus générales de prévention sociale. Les tuteurs institutionnels moteurs étaient alors dans le champ de la jeunesse et sports et de l'action sociale.

Cependant, les différents textes institutionnels sont porteurs d'une évolution avec une réappropriation des dispositifs par l'Education Nationale depuis 2002. Ainsi, l'opération « école ouverte » a été relancée en 2003 en préconisant des formes d'accueil pouvant s'apparenter à une forme de centre de loisirs (à l'intérieur d'un collège encadré par des enseignants) et sur le versant strictement scolaire, la création en 2007 d'un dispositif d'« accompagnement éducatif » consistant en l'organisation d'ateliers d'aide aux devoirs au sein des établissements est un indicateur d'un réinvestissement important de ce ministère dans ces actions partenariales.

Tous ces nouveaux dispositifs sont élaborés dans l'esprit des programmes « réussite éducative » (2005) et « ambition réussite (2006) comme le précise la circulaire de rentrée 2007:

*« D'une manière générale, les objectifs pou suivis dans le cadre du projet de réseau doivent être en cohérence avec ceux des différents dispositifs développés sur le temps scolaire ainsi que hors temps scolaire, notamment en articulation avec la politique de la ville. Il en est ainsi de l'opération École ouverte, qui doit s'inscrire en complémentarité avec les actions développées tout au long de l'année scolaire dans le cadre ordinaire des enseignements, des actions mises en œuvre dans le cadre des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité ou des dispositifs relais qui pourront se développer à la rentrée grâce à 300 emplois supplémentaires. Enfin, le lien école-famille doit être un axe majeur de travail des équipes pédagogiques pour construire la réussite de leurs élèves. En ce sens, l'association étroite de l'école, des collectivités territoriales, des partenaires associatifs et des parents apparaît comme indispensable et garantit une cohérence d'action en direction des publics les plus fragilisés. Cette articulation peut s'opérer à tout moment dans le cadre des réunions du comité exécutif et plus particulièrement lors de l'élaboration et de la régulation des contrats "ambition réussite" ou des contrats de réussite scolaire. (p.118) »*

Ce foisonnement de textes institutionnels, dans une période de temps restreinte, pour orienter et encadrer ces dispositifs est symptomatique pour nous d'une difficulté à définir réellement

ces actions et de leur instrumentalisation pour des objectifs politiques de plus en plus ancrés dans les réponses aux difficultés sociales.

Plusieurs inspirations successives sont donc identifiables. L'inspiration initiale chronobiologiste et différencialiste visant à améliorer les apprentissages par une prise en compte des besoins de l'enfant à travers l'aménagement des rythmes scolaires a progressivement été mise au second plan mais peut subsister dans certains projets.

L'inspiration socio-culturelle visant à développer l'accès aux activités de loisir, aux activités sportives et artistiques (très présente dans les réflexions sur l'aménagement du temps de l'enfant) a été privilégiée dans un second temps. Ces préoccupations ont influencé considérablement les premiers projets dans le cadre de la politique de la ville afin de mieux prendre en compte les populations scolarisées les plus exposées à l'exclusion et à l'échec par une ouverture culturelle compensatoire et un accès aux loisirs. Nous repérons cette évolution dans les changements sémantiques pour désigner le secteur car à l'expression d'« accompagnement scolaire » excluant le champ des loisirs éducatifs en 1992 a été substituée celle d'« accompagnement à la scolarité » qui englobe au contraire l'ensemble des dispositifs éducatifs (y compris les loisirs éducatifs). Cela a conduit à la construction d'actions dans lesquelles à partir de constats de difficultés scolaires, le champ d'intervention est élargi aux questions éducatives générales mais avec des indicateurs de réussite restant liés au scolaire (intégration et résultats).

Dans un troisième temps, une nouvelle orientation est repérable depuis 2002 et le programme de prévention contre l'illettrisme pour des actions s'inscrivant toujours dans des projets locaux. (et pensées dans des logiques de prévention) mais valorisant des aides recentrées plus directement sur les objectifs de contenus scolaires ou des activités sociales en relation directe comme par exemple la lecture.

Une logique de dispositifs de politique sociale s'est donc substituée à une problématique initialement pédagogique et liée au temps scolaire. L'analyse de contenu des différents textes met en évidence cette évolution ainsi que l'absence d'une définition précise des conditions pédagogiques des aides. Un discours est construit sur le partenariat et des objectifs généraux sont définis mais la dimension concrète des pratiques pédagogiques et des moyens du travail en collaboration est absente des textes.

Ce déplacement d'axe avec de plus une territorialisation des actions au plan local n'est pas sans enjeux dans le champ éducatif car il peut conduire de fait à un déplacement des missions d'aide de l'Education Nationale vers la prise en charge sociale des élèves en difficulté dans le cadre de la politique de la ville..

Nous allons maintenant mettre en évidence ces différentes dimensions à travers le fonctionnement des dispositifs d'accompagnement à la scolarité.

## **2) Les différentes formes de l'accompagnement à la scolarité**

### **a) Les actions entrant dans le cadre de la charte**

Le cadre des actions actuelles est donc défini dans la charte de 2001 nuançant la définition de 1992 concernant l'accompagnement scolaire. On y désigne par «accompagnement à la scolarité», l' *«ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'Ecole, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social.»*<sup>3</sup>

*(...) Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'Ecole, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'Ecole. »*

Cette définition, à la fois structurelle (tout ce qui n'est pas l'école) et temporelle (hors temps scolaire), permet d'intégrer dans ce cadre toutes les actions à vocation éducative mise en œuvre en complémentarité des apports scolaires. Elle implique donc des enjeux globaux et une dimension interministérielle de la conception des actions et du suivi.<sup>4</sup>

Le caractère laïque et gratuit est affirmé excluant ainsi en principe du financement de ces actions les structures à vocation commerciale. De plus, les aides sont pensées explicitement en direction d'un public ciblé dans une perspective de compensation sociale car elles sont *« avant tout destinées à ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire »* et *« 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'Ecole ni par les familles. »*

La multiplicité des registres d'objectifs et l'ancrage local caractérisent également ces dispositifs. Le premier registre est celui de la citoyenneté *« par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche »* associé à l'idée de développer l'autonomie et l'entraide.

<sup>3</sup> En 1992, le texte définissant l' « accompagnement scolaire » parlait de « réussite scolaire » et non de « réussir à l'école » et le mot « toujours » était absent de la définition. Sur la plan des actions, en 1992, les dispositifs de loisirs éducatifs étaient clairement exclus du champ d'action alors que dans une lecture large de la définition de l' « accompagnement à la scolarité », ils peuvent y être intégrés.

<sup>4</sup> Dans les signataires de la charte de l'accompagnement à la scolarité, on retrouve le Ministre de l'Education Nationale, la Ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes handicapées, le Président du conseil d'administration du Fonds d'action sociale, le Ministre de l'Emploi et de la Solidarité, le Ministre de la Jeunesse et des Sports, le Ministre délégué à la Ville et la Présidente du conseil d'administration de la Caisse Nationale des Allocations Familiales

Le second vise la continuité de l'acte éducatif et s'appuie sur la recherche d'un partenariat entre les établissements scolaires et les actions des autres acteurs. Cette visée implique également la construction de relations avec les familles permettant d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants.

Le troisième axe est celui des apprentissages proprement dits avec une priorité affirmée pour certains moments : « *Priorité sera également donnée aux moments charnières du parcours scolaire : les cycles des apprentissages, le passage dans le secondaire, l'orientation en 3ème, l'accès en classe de seconde....* »

Il reste cependant difficile de percevoir un projet éducatif clair car les dispositifs sont cumulatifs, relèvent de différents ministères aux objectifs implicites distincts dans la continuité du constat que faisait déjà en 1999 le groupe de travail de Bauthier sur l'aménagement des rythmes scolaires :

*« Le flou qui entoure ce qui ressemble plus à un ensemble de préoccupations qu'à de véritables finalités politiques a été souligné par de nombreuses équipes de recherche ayant participé à l'évaluation de cette expérimentation. Il a été interprété par plusieurs d'entre elles comme la résultante d'une interministérialité mal maîtrisée. Ainsi, faute d'avoir trouvé un véritable accord autour d'un projet commun, les trois ministères concernés auraient défini quatre " objectifs " assez larges pour recueillir l'assentiment de tous et leur permettre de ne pas s'opposer sur l'essentiel. La nature des " finalités " assignées à cette expérimentation témoignerait de la recherche d'un consensus mou constitué à partir du " plus petit dénominateur commun qu'est l'intérêt de l'enfant " »*

Nous pensons que ces remarques pourraient s'appliquer également aux derniers dispositifs pensés dans l'axe d'une politique de la ville de prévention et de compensation sociale.

Sur le plan de la conception des apprentissages et de l'organisation des aides, les textes sont peu explicites. Nous pensons cependant qu'il y a un enjeu de conception de l'aide aux élèves en difficulté sous-jacent. En effet, les deux orientations déterminées dans ce texte pour guider les actions (l'aide aux devoirs et l'ouverture culturelle présentés comme complémentaires) peuvent cependant être également perçues comme deux conceptions antinomiques sur la manière de permettre la réussite scolaire, la première étant du côté du renforcement et la seconde du côté du détour ou des pré-requis culturels.

En prenant appui sur les travaux déjà conduits décrivant des actions ou l'analyse de modalités organisationnelles, il est possible d'identifier des fonctionnements et des pratiques allant du « Centre de loisirs après l'école » à l'étude surveillée du soir en fonction de la priorité donnée à l'un ou l'autre de ces axes d'objectifs.

Concernant l'axe de l'aide aux devoirs<sup>5</sup>, une première difficulté est donc de pouvoir distinguer ces aides de celles mises en oeuvre par les enseignants dans le cadre de la différenciation pédagogique. L'utilisation de deux concepts distincts permet momentanément de distinguer

<sup>5</sup> Comme le rappellent Glasman et Besson (2004), il est notable que l'aide aux devoirs n'a pu se développer que parce que la loi n'a pas été appliquée puisque depuis 1956, les devoirs écrits sont officiellement supprimés en primaire.

des pratiques *a priori* différentes sur la base du rapport au temps scolaire et du statut des intervenants. Ainsi, la notion de soutien scolaire serait relative à une situation d'aide dispensée à l'école, sur le temps scolaire, par les équipes éducatives. L'accompagnement à la scolarité désignerait une aide dispensée en dehors de l'école, dans un cadre partenarial, sur le temps périscolaire, par des intervenants variés<sup>6</sup>.

Lorsque le pôle dominant est l'aide scolaire, l'aide aux devoirs est privilégiée et peut consister en une simple reprise scolaire. Tout en reconnaissant le rôle central de l'École, la recherche du contraste peut également prévaloir avec une approche méthodologique utilisant les supports scolaires ou la valorisation d'actions ludopédagogiques pour atteindre des objectifs d'apprentissage de contenus scolaires.

Cette ouverture sur d'autres formes pédagogiques se traduit également dans certains dispositifs par l'abandon d'objectifs directement scolaires pour viser une éducation élargie dans le cadre du second pôle, l'ouverture culturelle. Nous sommes alors dans le cadre d'une pédagogie de compensation<sup>7</sup> à travers une prise en charge plus globale de la personne s'inscrivant dans une conception d'une difficulté scolaire liée à un handicap socioculturel. Le recours aux compétences du milieu de l'animation socio-culturelle est alors fréquent. Dans cette perspective, l'accompagnement est pensé comme un dispositif préventif comme le précise Violet (2003) :

*L'objectif de ces textes - outre de préciser que les actions concernées ne peuvent être confondues ni avec ce qu'on pourrait appeler une « Ecole bis » ni avec des opérations de rattrapage à but lucratif - était de définir l'accompagnement à la scolarité comme l'ensemble « des apports culturels nécessaires à la réussite scolaire ». Autrement dit, il ne s'agit pas de guérir mais de prévenir, de s'attaquer non pas aux symptômes mais aux causes de l'échec. Comment ? En assurant aux enfants qui risquent de ne pas les connaître sans ces « apports », les conditions d'une bonne scolarité. (p.60)*

Dans cette conception « socio-culturelle » des actions, la question de l'accompagnement à la scolarité peut dépasser les préoccupations du périscolaire pour concerner l'ensemble du champ des loisirs éducatifs comme l'illustre par exemple l'expérimentation du Programme d'Incitation à la lecture Ecriture (PILE) en Centres de Loisirs Sans Hébergement.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Sur ce point, le développement de l'accompagnement éducatif par les enseignants ou le débat actuel sur l'organisation d'aides par les enseignants du primaire sur le temps libéré le samedi matin par décision du ministère de l'éducation nationale peut rendre à terme caduque cette définition car ceux-ci pourront être amenés à organiser des aides sur un temps périscolaire.

<sup>7</sup> Perreault (1994) appelle « pédagogie de la compensation » l'idée de faire réussir un élève en difficulté dans un autre domaine, sportif ou artistique pour que cette réussite soit transférable au domaine instrumental. Elle implique un « détour » et les aides ne sont plus alors centrées sur les connaissances scolaires.

<sup>8</sup> Une note « jeunesse et vie associative précise les conditions de ces dispositifs ayant pour objectif de « développer l'appétence à la lecture et à l'écriture des enfants en leur proposant des activités originales autour des livres dans le contexte des loisirs. » en mettant l'accent sur le manque de moyens et de formation des animateurs et des directeurs. Cette enquête met en évidence l'existence de pratiques de sensibilisation au livre s'inscrivant dans les pré-requis à l'entrée en lecture rappelant les objectifs et pratiques de l'école maternelle et primaire : « on trouve des jeux autour des livres (cités par 83 directeurs), la fréquentation d'une bibliothèque (82), la conception, l'aménagement et l'animation d'un espace-lecture (76), des lectures publiques par un comédien (69) et des rencontres avec des professionnels du livre (57). Les deux seules activités « créatrices » citées par plus de la moitié des directeurs sont les ateliers d'écriture (64) et la lecture à voix haute par les enfants (56). » (p.3)

D'autres actions comme les « clubs coup de pouce » développées à partir des travaux de Chauveau (2000) sur la ZEP cherchent à concilier les deux pôles en développant des pratiques pédagogiques à vocation d'apprentissage de la lecture dans la logique du projet ancrée dans une ouverture culturelle sur le livre. Cependant, les actions décrites dans la recherche de thèse de Piquée (2001) sur l'accompagnement scolaire mettent en évidence la prédominance du pôle « aide aux devoirs » dans les organisations :

*En moyenne, le temps imparti aux devoirs s'échelonne de moins de 60 % du temps de séance (10 % des dispositifs) à plus de 80 % (15 % des dispositifs). L'important est ici de constater que près des deux tiers des dispositifs (30/49) consacrent plus de 70 % du temps de séance à l'aide à la réalisation des devoirs. Le temps disponible pour réaliser d'autres activités (ludiques, culturelles...) varie alors de façon symétrique. (p.87)*

Dans les autres activités que l'aide aux devoirs, elle met en évidence que ce sont les jeux et la lecture qui sont privilégiés. Il y a donc une recherche de rupture avec l'outil emblématique de la forme scolaire qu'est l'exercice mais celle-ci est limitée. Il reste de plus à déterminer par une observation plus fine des pratiques réelles si ces activités inscrites dans le ludique dans les déclarations ont réellement le caractère de jeux ou si ce ne sont que des exercices à connotation ludique<sup>9</sup> (lescouarch, 2006) inscrits dans la forme scolaire.

Cependant, ces formes d'accompagnement ne sont pas les seules proposées aux familles et l'aide aux devoirs constitue également un véritable secteur économique à prendre en compte.

## **b) Le marché de l'aide aux devoirs**

Bien que dans les travaux portant sur l'accompagnement scolaire, cette forme d'aide ait été systématiquement distinguée à travers des définitions limitatives<sup>10</sup>, on ne peut plus faire aujourd'hui l'impasse sur le phénomène marchand du rattrapage scolaire et de l'aide aux devoirs sous forme de cours particuliers ou de stages intensifs.

Glasman et Collonges(1994) ont étudié sous un angle sociologique cette forme particulière d'aide en mettant en évidence des enjeux sociaux importants. L'augmentation continue de la fréquentation de ces dispositifs avec deux formes pédagogiques essentielles, le cours individuel et le stage intensif en période de vacances, rend l'étude de cette question de plus en plus nécessaire d'autant que la problématique est renouvelée également par le développement du recours aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication.

Mis à part des rares dispositifs gratuits comme ESA (Entraide Scolaire Amicale), ASP (Assistance Scolaire Personnalisée) si un enseignant y inscrit ses élèves, ces formes d'aide ont un coût très important pour les familles et constituent de fait une forme de privatisation de

<sup>9</sup> La description de pratiques ludiques par des accompagnateurs scolaires lors de nos entretiens exploratoires nous incite à poser comme hypothèse forte l'inscription des pratiques d'accompagnement scolaire du côté d'une instrumentalisation et d'un détournement du jeu pour des apprentissages scolaires explicites.

<sup>10</sup> Dans les définitions de l'accompagnement scolaire, tous les dispositifs à vocation lucrative ont été exclus par principe.

l'espace des apprentissages scolaires mais financé en partie par la communauté nationale sous forme de manque à gagner pour l'Etat (Réductions ou crédits d'impôts de 50% du montant du coût pour les familles).

Elles sont porteuses d'une conception pédagogique de l'aide aux élèves en difficulté que nous ne pouvons ignorer. Une conception de l'apprentissage apparenté aux méthodes traditionnelles est identifiable autour des maîtres mots que sont « rigueur », « évaluation », « pédagogie sur mesure », « relation de confiance », « soutien personnalisé » que nous retrouvons dans toutes les présentations des différentes entreprises. Sur la plan des intervenants, l'accent est mis sur le sérieux par la « sélection de professeur diplômés » avec une « expérience », une dimension de « parfaite moralité » et la capacité à établir une « relation de confiance », toutes ces compétences étant observées au cours d'un entretien.<sup>11</sup>

Le modèle pédagogique dominant est donc à la fois du côté du préceptorat traditionnel centré sur les savoirs scolaires et d'un « apprendre à apprendre » individualisé rejoignant ainsi l'axe identifié pour l'accompagnement à la scolarité à vocation sociale.

Ces pratiques peuvent constituer à terme une forme de privatisation de l'espace d'apprentissage et doivent désormais, de notre point de vue, être pleinement intégrées à la réflexion et aux recherches sur l'« apprendre en dehors de l'école » car elles ne constituent plus un épiphénomène social et sont un paramètre important de la prise en charge de la difficulté scolaire, tout comme le sont les suivis fréquents par des intervenants paramédicaux comme les orthophonistes d'enfants en simple difficulté scolaire.

### **3) Substitution ou complémentarité ?**

Que ce soit dans le registre gratuit et social ou dans le registre privé commercial, la non substitution aux actions des enseignants est officiellement la règle. Dans les textes (et au plan théorique), une complémentarité entre les actions sur le temps scolaire et hors temps scolaire est donc affirmée et confirmerait l'émergence de ce que Maubant (1999) appelle de « nouvelles configurations éducatives » sur la base de « (...) *la recherche d'un " nouvel apprendre " fondé sur une pluralité de dispositifs éducatifs, qui, aux côtés de l'école, se proposent de favoriser la réussite scolaire de l'élève et son épanouissement.* »<sup>12</sup>

Dans cette perspective, le champ scolaire resterait le lieu des apprentissages fondamentaux et d'autres acteurs pourraient prendre en charge un travail méthodologique, artistique et culturel ou développer un accès aux nouvelles technologies. Le discours de la complémentarité entre les deux dispositifs s'appuie sur cette répartition des rôles.

<sup>11</sup> Nous nous basons ici sur une analyse de contenu des portails internet d'organismes proposant des cours particuliers à domicile.

<sup>12</sup> Cette remarque de Maubant ne s'appliquait qu'aux dispositifs gratuits de l'accompagnement scolaire mais nous pensons qu'elle peut être élargie à l'ensemble des structures.

Cependant, il nous faut nuancer cette perspective car la complémentarité affirmée peut très bien être une substitution ou une concurrence de fait. Ainsi, les propositions des programmes scolaires de 2002 pour le primaire intégraient des dimensions culturelles et méthodologiques :

*Si le regard porté sur chaque élève est individualisé, il ne doit pas être unique. L'accompagnement des élèves fragiles suppose le travail en réseau, avec l'école maternelle voisine comme avec le collègue. Cette prise en charge est de la responsabilité des équipes d'école ou de cycle, même lorsqu'un appui est demandé aux membres du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED). Les maîtres sauront utiliser la diversité des moyens mis à leur disposition (études dirigées, technologie de l'information et de la communication, projets artistiques et culturels, activités physiques et sportives), tant il est vrai que le détour pédagogique peut être plus efficace que la multiplication d'exercices pour permettre à l'élève de reprendre confiance en lui-même » (p. 14).*

Les missions de l'école sont donc plus larges que la simple transmission de savoirs et à ce titre il peut y avoir une forme de substitution. Tous les objectifs d'apprentissage valorisés pour l'accompagnement à la scolarité sont en fait partie intégrante des apprentissages scolaires dans les programmes. On peut légitimement se demander s'il n'est pas question de faire apprendre en dehors de l'école ce que l'école n'apprend pas à ses élèves mais devrait théoriquement leur apprendre. Nous serions alors dans une perspective substitutive et non plus complémentaire.

De plus, même si la notion d'accompagnement à la scolarité est plus large que l'aide scolaire, les documents d'accompagnement que nous avons pu étudier restent dans un registre scolaire. L'étude du guide paru 2001 est à ce titre très éclairante puisque les situations proposées pourraient quasiment toutes trouver leur place dans les actions scolaires car si les prescriptions s'inscrivent dans une logique de continuité scolaire, elles visent essentiellement une aide méthodologique avec un dialogue sur un support d'exercice scolaire, une individualisation des méthodes et une autoévaluation en complément d'un accompagnement des familles vers la culture scolaire et une remobilisation de l'enfant sur projet par la pratique d'un suivi personnalisé.

L'ouverture culturelle dans ces propositions se limite en fait à une ouverture sur la culture de l'école, ce qui traduit pour nous un changement de paradigme dans la conception des aides. Il ne s'agit plus vraiment (comme dans les AEPS ou la charte de 1992) de compenser un « handicap socio-culturel » par la construction de savoirs non scolaires et l'acquisition de pré-requis culturels mais de travailler sur le curriculum caché du milieu scolaire, les stratégies d'apprentissage et de donner accès aux nouvelles technologies.<sup>13</sup>

A ce stade de notre recherche, nous faisons donc l'hypothèse que trois logiques éducatives distinctes pourraient être présentes dans les structures dont la part relative dans les dispositifs

<sup>13</sup> Il nous faut cependant distinguer les propositions majoritairement présentes dans les textes institutionnels centrées sur le scolaire de celles des mouvements pédagogiques qui se caractérisent par un équilibre plus important entre la dimension « aide aux devoirs » et l'ouverture culturelle. Nous pensons notamment à des organisations municipales ou associatives structurées autour des centres de loisirs et intégrant occasionnellement des activités d'aide au devoir.

aurait évolué au cours du temps et en fonction de la conception de la source de la difficulté des différents acteurs.

La première serait « L'école après l'école » et consisterait en une reprise de contenus sur un mode calqué sur les apprentissages scolaires. Cet axe fait aujourd'hui l'objet d'un investissement massif par les acteurs marchands mais est également repris par des dispositifs associatifs notamment dans la perspective de l'« aide aux devoirs ». Nous faisons l'hypothèse que par un phénomène d'imitation des pratiques scolaires, cette logique est particulièrement prévalente lorsque les intervenants n'ont pas de formation pour travailler sur d'autres axes.

La seconde consisterait en une « Aide scolaire par d'autres moyens » par un investissement d'aspects périphériques des apprentissages scolaires (Méthodologie, apprendre à apprendre) appuyés sur la prise de conscience de l'importance de ces dimensions dans les apprentissages et la pratique de formes pédagogiques peu utilisées en milieu scolaire (ludique, projets d'activités).

La « pédagogie du détour par l'ouverture culturelle » serait quant à elle censée compenser les écarts culturels d'accès au monde scolaire. Elle se caractériserait par la pratique d'activités sans connotation scolaire visant la construction d'une culture préalable adéquate, une expérience de la réussite et postule le transfert de ces acquis dans la réussite scolaire. Ce modèle a été très valorisé dans les premiers dispositifs mais tend à être marginalisé.

Si les deux derniers profils de pratiques peuvent être perçus comme différents de l'approche scolaire, ils constituent néanmoins des axes de travail très proches de ceux des enseignants spécialisés des réseaux d'aide que nous avons particulièrement étudiés. Ainsi, des écrits destinés à penser les pratiques pédagogiques des accompagnateurs scolaires comme ceux de Zakhartchouk (2007) prescrivent ainsi des modalités d'accompagnement centrées sur la métacognition similaires à ce que nous avons identifié dans les prescriptions pour les pratiques des enseignants spécialisés « maîtres E » (Lescouarch, 2006).

De même, lorsque Glasman (2001) décrit des interventions pour les accompagnateurs scolaires pouvant viser à une socialisation, une remobilisation sur projet, une aide méthodologique par l'investissement d'une fonction de médiateur pour les accompagnateurs scolaires visant à réinscrire l'enfant dans un projet scolaire et à travailler le lien entre les parents, il situe leurs actions dans le champ des objectifs des enseignants spécialisés de l'Education Nationale, notamment les rééducateurs.

Malgré les déclarations de principe, il nous paraît donc nécessaire d'approfondir la question de la substitution ou de la complémentarité. L'analyse des contenus de formation pensés pour les accompagnateurs scolaires par des mouvements comme les CEMEA ou les Œuvres Laïques confirme cette nécessité car l'ambiguïté demeure. Leurs programmes se caractérisent en effet par des intitulés inscrits directement dans le projet scolaire tels que « aide aux devoirs et apports culturels, activités de lecture » et d'autres s'inscrivant dans les savoir faire tradition-

nels de l'animation socio-culturelle tels que « Jeu, activités de découverte technique et scientifique », « motivation des élèves, activités d'expression ». (CEMEA,2007)

Cette question de la formation est donc également à étudier plus en détail et est en lien avec la problématique de la professionnalité de ces interventions. Un exemple symbolique nous paraît être la posture d'une association comme l'ESA (Entraide Scolaire Amicale) définissant la mission de ses bénévoles comme suit : « *Le bénévole aide l'enfant : à cerner ce qu'il n'a pas compris, à prendre confiance en lui, à organiser son travail, à "apprendre à apprendre".* » proposant des formations à ses intervenants portant sur: « *Comment acquérir les gestes mentaux nécessaires à l'apprentissage ?* », les « *outils relationnels pour aider à apprendre* » et « *la gestion de l'erreur* » tout en niant implicitement la professionnalité de l'action d'aide en stipulant que : « *Il n'est pas nécessaire de disposer d'une formation à la pédagogie, ni d'une pratique d'enseignant* ». Ce type de positionnement nous conduit donc à nous interroger sur la formation nécessaire pour ces acteurs dans la perspective d'interventions pédagogiques de qualité permettant d'atteindre les objectifs fixés.

#### **4) Quelle formation pour les acteurs ?**

Le développement de ce nouveau champ de pratique renouvelle certains questionnements sur la formation des acteurs de l'éducation. Payet, dès 1994, a posé la question de la professionnalisation des accompagnateurs et de leur spécificité d'intervention en situant les actions des accompagnateurs scolaires dans une double fonction restauratrice et réparatrice nécessitant une formation théorique.

L'idée qu'une formation spécifique soit nécessaire est intégrée dans la charte de l'accompagnement à la scolarité mais celle-ci en est au stade expérimental alors que les associations d'aide aux devoirs développent de fait des pratiques que l'on peut qualifier d'apprentissage dans le domaine méthodologique.

La définition des compétences des accompagnateurs scolaires dans le texte de 2001 ne permet d'ailleurs pas de fonder un programme de formation car les compétences attendues sont approximatives avec des critères mettant l'accent sur l' « *expérience* », une « *connaissance de l'environnement social et culturel immédiat* », un « *bon degré d'information sur le fonctionnement de la scolarité* » et un « *sens aigu de la relation avec les jeunes et leur famille* », toutes compétences difficiles à évaluer et ne pouvant constituer un référentiel de formation.

Si la mise en œuvre d'actions de formation est prévue, cette dimension reste donc particulièrement problématique car à ce jour, la plupart des accompagnateurs ne bénéficient d'aucune formation spécifique pour des tâches pouvant relever, comme nous l'avons vu, des missions des enseignants ou des travailleurs sociaux. Seuls, certains organismes issus de la mouvance de l'éducation populaire (Œuvres laïques, AFEV, CEMEA) commencent à investir les formations d'accompagnateur scolaire mais dans des temporalités très réduites (2 à 3 jours de stage).

Le secteur fonctionne donc sans formation pour la plupart des acteurs et nous pensons que cela constitue un problème éducatif important car si ces aides s'avéraient efficaces avec des intervenants non formés, ce constat pourrait remettre en cause la technicité du travail des enseignants et travailleurs sociaux, la légitimité de leur statut.

Cependant, l'efficacité de ces aides n'est pas vraiment avérée, notamment pour les élèves en difficulté. Dans sa recherche statistique menée sur les effets de l'accompagnement scolaire, Piquée (2001) conclut même paradoxalement à une influence plutôt négative des aides sur les résultats des élèves en grande difficulté en CE1. Nous ne pouvons conclure de façon péremptoire à l'inefficacité des aides à partir de cette seule recherche (d'autant plus que son auteur prend de nombreuses précautions méthodologiques dans l'interprétation de ces résultats) mais ces constats nous incitent à dépasser les fausses évidences et à ne pas considérer la mise en œuvre d'un accompagnement à la scolarité comme un facteur automatiquement bénéfique pour les enfants.

Nous pouvons par exemple faire l'hypothèse que ces résultats s'expliquent par des phénomènes de surcharge d'activités scolaires pour des élèves étant déjà en rejet de ces activités mais également par l'idée que la mise en œuvre d'aides efficaces à des élèves en difficultés pourraient nécessiter des savoirs pédagogiques et didactiques particuliers dont seraient dépourvus les accompagnateurs en l'absence d'une réelle formation. L'analyse conduite par Astolfi (1999) sur les Ateliers Sciences et Techniques mettant en évidence les obstacles didactiques limitant l'efficacité de ce type d'aides pourrait également être interprétée dans ce sens, ce qui rend à notre avis la question de la formation cruciale.

C'est en effet un enjeu majeur pour construire un accompagnement scolaire efficace et celle-ci reste pour l'instant largement à construire. Pour clarifier les besoins, nous nous sommes intéressés aux compétences implicites nécessaires à travers les tâches qui sont allouées aux intervenants dans le guide de l'accompagnement à la scolarité de 2001. Il s'avère qu'ils auraient de nombreuses compétences à mettre en œuvre dans des registres très divers car ils devraient être capable de :

- Evaluer les besoins de l'enfant sur le plan scolaire et social
- Aider à l'organisation matérielle du travail
- Aider méthodologiquement
- Aider à prendre conscience de son fonctionnement mental et de son rythme personnel
- Responsabiliser l'enfant
- Donner du sens aux savoirs scolaires
- Former les parents dans la compréhension du système éducatif et du suivi de leur enfant

Nous sommes donc dans des registres de compétences très larges empruntant aux savoirs de deux professions constituées, les enseignants et les travailleurs sociaux. Le développement massif de ces pratiques par des intervenants précaires et non formés dans le cadre des politiques de la ville peut donc être à terme un élément de remise en cause de ces professions et également des savoirs issus de champs comme les Sciences de l'Éducation.

En effet, si de telles tâches peuvent être effectivement conduites sans formation préalable dans le domaine de l'éducation, cela peut revenir à considérer que la compétence ne se construit que par l'expérience et que les savoirs psychosociologiques, didactiques et pédagogiques ne seraient pas forcément nécessaires dans ce type d'interventions éducatives.

Ces constats seront donc à prendre en compte dans les réflexions en cours sur la professionnalisation des métiers d'enseignant ou de travailleur social et confirment pour nous la nécessité d'une étude approfondie de ces pratiques dans le cadre des Sciences de l'Éducation.

## **Conclusion**

L'étude du thème de l'« apprendre en dehors de l'école » suscite donc de nombreuses interrogations dans le champ éducatif et pourrait renouveler l'ensemble du débat sur les apprentissages en contribuant à l'identification de configurations éducatives inédites entre acteurs scolaires, sociaux et socio-culturels.

Toutefois, le scolaire reste bien actuellement encore au centre de la réflexion comme l'illustre le vocabulaire utilisé (que ce soit la terminologie de périscolaire, parascolaire, extrascolaire formalisée dans le texte sur l'aménagement du temps de l'enfant de 1998 ou cette expression du « en dehors de l'école »). La rupture induite théoriquement par ces dispositifs reste donc à démontrer dans les pratiques.

Cette réflexion nécessite d'être approfondie au-delà de l'analyse des objectifs des dispositifs et de leur justification pour entrer dans la question des formes pédagogiques réellement mises en œuvre par les intervenants<sup>14</sup>, ce qui laisse ouverte une perspective de recherche importante à la fois sur le plan de la pédagogie et de la formation.

---

<sup>14</sup> Les entretiens exploratoires que nous conduisons actuellement auprès d'étudiants pratiquant l'accompagnement scolaire permettent de formuler l'hypothèse d'un décalage important entre les actions effectives des acteurs et les préconisations donnant sens aux dispositifs.

## Bibliographie

### ARTICLES ET OUVRAGES

Bautier, E., Kassimi, C., De Peretti, O (1999). L'aménagement des rythmes scolaires : une politique nationale territorialisée ou l'émergence de politiques de territoires ? In *Ville École Intégration n° 117* - juin 1999, MENRT, CNDP.

Bonnet, J. (2003). L'accompagnement scolaire. Modèles de références, types d'accompagnement. Profils, compétences et besoins des intervenants. In *Les Actes de Lecture n°83*, septembre 2003.

Castellani, G. (2003). Qu'est-ce que l'accompagnement à la scolarité des enfants? In *Les Actes de Lecture n°83*, septembre 2003

Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP : Vers des zones d'excellence pédagogique*. RETZ : Paris.

Glasman, D., Collonges, G. (1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. CNDP, collection Documents, actes et rapport pour l'éducation.

Glasman, D. (2000). L'accompagnement scolaire : un espace de médiation ? In *la revue Les cahiers du CERFEE, n°1*.

Glasman, D. (2001), *L'Accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*, Presses universitaires de France.

Gouyon, M. (2004). L'aide aux devoirs apportée par les parents. *INSEE Premières N° 996*. Décembre.

Houssaye, J. (1998) Le centre de loisirs prisonnier de la forme scolaire . In *Revue française de Pédagogie*, N°125, octobre, novembre-décembre 1998, 95-107

Le Bail, J-M. (2007). *L'accompagnement à la scolarité*. Sceren-CRDP Académie d'Amiens. Collection Repères pour agir.

Lescouarch, L. (2006). *Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'ASDP en RASED*. Thèse de Doctorat de Sciences de l'Éducation. Université de Rouen.

Lescouarch, L. (2006). L'impossible quête ?, in Dossier Spécial Jeux, *Cahiers pédagogiques N°448* – Décembre 2006. (pp. 13-15).

Piquée, C. (2001). *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire*. Thèse de doctorat de Sciences de l'Education. Université de Dijon.

Maulini, O., Montandon, C. (2005). *Les formes de l'éducation : variétés et variations*. De Boeck.

Maubant, P. (1999). Dispositifs dans et hors l'école : de nouvelles configurations pédagogiques "In *Apprendre autrement aujourd'hui ?* 10<sup>ème</sup> e Entretiens de la Villette.

Payet (1994) L'accompagnement scolaire : entre solidarités ordinaires et compétences professionnelles. In *Migrants-Formation n° 99*, décembre 1994

Perreaudau, M. (1994). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Armand Colin.

Poujol, G., Mignon, J-M. (2005). *Guide de l'animateur socio-culturel*. Paris : Dunod.

Zakhartchouk, J-M. (2007). Aider les élèves à décoder l'école. In Le Bail, J-M. (2007). *L'accompagnement à la scolarité*. Sceren-CRDP Académie d'Amiens. Collection Repères pour agir.(p.61-66).

### **TEXTES OFFICIELS**

MEN (1998) - *Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires* . Circulaire N° 98-144 DU 9-7-1998, B.O. N°29 du 16 juillet 1998.

DAS/RVAS/DSF (2000) *Mise en place d'un dispositif unique de l'accompagnement scolaire : le contrat local d'accompagnement scolaire*. Circulaire n° 2000-341 du 22 juin 2000

Collectif interministériel. (2001). *Charte de l'accompagnement à la scolarité*.

Disponible sur :

<http://www.education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/Charte.pdf#search=%22Charte%20nationale%20de%20l'accompagnement%20%C3%A0%20la%20scolarit%C3%A9%22>

[consulté le 06/09/2006].

Collectif interministériel. (2001). *Guide de l'accompagnement à la scolarité : fiches pratiques*.

Disponible sur :

<http://www.education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/Guide.pdf>

[consulté le 10/10/2007].

MEN (2002). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Arrêté du 25 janvier 2002 In *J.O du 10/02/02, BOEN n°1 - Hors série du 14/02/02*.

MEN (2003). *L'opération Ecole ouverte..* Circulaire n° 2003-008 du 23 janvier 2003. BOEN N° 5 du 30 janvier 2003

MEN (2007). *Préparation de la rentrée 2007.* Circulaire N° 2007-011 DU 9-1-2007. BOEN N°3 du 18 janvier 2007.

MEN (2007) . *Accompagnement éducatif. Complément à la circulaire de préparation de la rentrée 2007 : mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire.* Circulaire N°2007-115 DU 13-7-2007. BO N° 28 du 19 juillet 2007.

## **RAPPORTS ET EVALUATIONS**

Astolfi, J-P. (1999). *Les ateliers sciences et techniques : chemin vers l'abstraction et la réussite.* Rapport d'étude remis au conseil général des Hauts de Seine.

Glasman, Dominique ; Besson, Leslie. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école.* Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école. HCEE, 2004, 151 p.

[http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport\\_Glasman\\_Besson.pdf](http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf)

IGEN (2000). L'aménagement des rythmes scolaires à l'école primaire. Janvier 2000. Rapporteurs : Bottin, Y., Delaunay, M. Heinrich, S.

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm>

[Consulté le 21/12/2007]

IGEN-IGAENR (2006). L'accompagnement à la scolarité Pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication.

Rapporteurs : Bassy, A-M, Dupuy, J-Y, Jammes, R. , Bérard, J-M., Loarer, C., Menant, G.

Disponible sur :

[ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/2006\\_010\\_accompagnement\\_scolaire.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/2006_010_accompagnement_scolaire.pdf)

[Consulté le 20/12/2007]

DEP (2004). Programme incitation à la lecture et à l'écriture en centres de loisirs sans hébergement Expérimentation dans vingt départements pilotes 2002-2003. Note jeunesse et vie associative N° 0402- Décembre.

## **RESSOURCES INTERNET**

CEMEA (2007) . Dans et Hors de l'école. L'accompagnement à la scolarité.

[Consulté le 20/12/2007]

[http://www.cemea.asso.fr/IMG/article\\_PDF/article\\_5170.pdf](http://www.cemea.asso.fr/IMG/article_PDF/article_5170.pdf)

Entraide Scolaire Amicale. Méthode.

Disponible sur :

<http://www.entraidescolaireamicale.org/index.php?num=214&num2=0>

[Consulté le 10/10/2006]

Magnin, J-F. (2003). *Quelle formation aujourd'hui pour les animateurs d'éducation informelle ?* Intervention au séminaire de l'institut de l'enfance et de la jeunesse du Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports. Pragues.

<http://www.cemea.asso.fr/IMG/texteJFMagninseminaire1103.pdf>