

## Introduction

Notre objectif avec ce dossier est de présenter des points de repères sur un certain nombre de mots clés - *accueil, accompagnement, rythmes et partenariat* -. Ce dossier n'a pas la volonté de fixer des référents définitifs ni même de prétendre aborder ces mots clés par la seule entrée envisageable ; il peut cependant permettre un premier positionnement.



**L'accueil** : Hubert Montagner, directeur de recherche à l'INSERM et membre du Comité national de suivi de la recherche INRP, insiste sur la nécessité d'un temps et d'un espace qui permettent à « l'enfant - élève » de désamorcer toutes les peurs et insécurités héritées pour l'essentiel de l'extérieur ou générées par la crainte de l'école. Faute de cette étape, il ne serait pas possible d'aborder les apprentissages dans de bonnes conditions.

Dominique Glasman, professeur de sociologie à l'université de Chambéry et chercheur au CNRS, indique que la nécessité de cohérence entre les différents temps éducatifs n'impose pas pour autant une totale ressemblance de ceux-ci et que la lisibilité des différences est sans doute plus positive que la continuité.



**L'accompagnement** : Jean-Paul Payet, maître de conférences à l'Université Lyon 2, expose la nécessité d'un accompagnement tout en en fixant les spécificités. A partir de l'importance constatée de l'aide familiale dans la réussite scolaire des enfants, il propose un cadre qui, outre l'aide nécessaire au travail scolaire, offrirait également à l'enfant un accompagnement éducatif.



**Les rythmes** : Hubert Montagner revient sur les différents temps de la journée (24 heures) en pointant tout particulièrement le rôle essentiel chez l'enfant du rythme veille / sommeil. Ainsi, serait-il souhaitable d'aménager la journée scolaire en tenant compte des fluctuations journalières de la vigilance qui, pour une part importante, sont consécutives des carences plus ou moins fortes de sommeil chez l'enfant.

Sur cette notion de rythmes scolaires, il nous a semblé également important, même si nous n'en partageons pas toutes les hypothèses de départ, de vous proposer un bilan très succinct des différentes expériences menées sur l'aménagement des rythmes scolaires par le ministère de la Jeunesse et des sports de mai 1996 à juin 1998. Ce bilan est établi à partir du rapport d'évaluation du comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes de l'enfant (CESARE) présidé par Jean-Paul Delevoye.



**Le partenariat** : Philippe Meirieu, professeur des universités, directeur de l'INRP, en fixe les enjeux et développe la possible complémentarité des différents partenaires. Il prend acte parallèlement de la nécessité d'un partenariat de coopération plutôt que de substitution.

Nous pensons que ces textes se font écho, qu'entre les stratégies d'accueil proposées par Hubert Montagner et le compagnonnage décrit par Philippe Meirieu des résonances sont possibles et qu'il est envisageable, sur le terrain, de proposer à l'école du XXI<sup>e</sup> siècle des aménagements pertinents.

*Ce dossier est ouvert et évolutif. Il attend des compléments, des précisions, des ajustements, des amendements.*

*Il se veut avant tout invitation au dialogue, à l'échange.*

*Faites nous part de vos réactions, remarques, interrogations à l'adresse suivante :*

*INRP Mission école primaire*

*Centre Léon BLUM*

*Place du Pentacle*

*BP 17*

*69195 Saint Fons Cedex*

*Par courrier électronique : [ecolprim@inrp.fr](mailto:ecolprim@inrp.fr)*

*Par télécopie : 04 72 89 83 28*

*Remerciements à la revue Réussir éducation 10-14, rue Tolain 75020 qui nous autorise à reproduire ici une partie de ses textes parus dans le numéro 39 de décembre 1998.*

# STRATEGIES D'ACCUEIL DES ENFANTS A L'ECOLE.

Hubert Montagner, directeur de l'INSERM



## A. Est-il nécessaire d'élaborer des stratégies d'accueil des enfants à l'école ?

On peut, en partant de l'une des définitions du Larousse, définir l'accueil à l'école comme "l'art" de combiner et coordonner les actions de l'équipe éducative et pédagogique pour recevoir les enfants dès leur arrivée, avec pour objectif de faciliter l'ensemble des fonctions, processus et conduites ensuite nécessaires aux acquisitions et apprentissages scolaires. L'objectif est de créer les conditions pour que chaque "enfant - élève" puisse :

1. Dépasser l'insécurité, les peurs, l'inquiétude, l'anxiété et l'angoisse qu'il (elle) a développées en relation avec ses difficultés à apprendre et s'ajuster aux exigences de l'école, ses difficultés personnelles dans le milieu familial (non-attachement ou détachement avec son (ou ses) parent(s), maltraitance, non-reconnaissance de ses particularités et capacité...) et / ou des difficultés de ses parents (perte d'emploi effective ou redoutée ; conditions et rythmes de travail éprouvants ; rupture et cassure entre les parents, avec la fratrie... ; maladie, accident ou décès d'un parent. En effet, l'insécurité, l'inquiétude, l'anxiété, l'angoisse, "l'enfermement" dans des peurs se traduisent par des conduites qui ne permettent pas à "l'enfant - élève" de mobiliser et développer ses processus cognitifs et ses ressources intellectuelles et qui se traduisent par :
  - des conduites autocentrées (repli sur soi-même) ;
  - des conduites de crainte (sursauts, gestes d'auto - protection comme pour se défendre contre une agression, pleurs... ) ;
  - des conduites de fuite ;
  - des conduites "d'hyperactivité" (le mouvement pour le mouvement", l'instabilité comportementale... ) ;
  - des conduites d'agression - destruction.

**Ces différents "registres" de conduites (qui sont les « indicateurs» d'insécurité les plus lisibles et fréquents) contrarient ou empêchent chez "l'enfant-élève" la mobilisation et le développement d'une vigilance suffisante et de capacités d'attention suffisantes pour capter le message du maître et lui donner toute sa signification et tout son sens. On dit alors communément qu'il n'écoute pas, qu'il est dans sa bulle ou sur son nuage, fuyant ou évitant, turbulent ou instable, non structuré ou déstructuré, insupportable... En d'autres termes, il n'apparaît pas disponible pour recevoir utilement et vraiment un message pédagogique dans sa réalité et son intégrité.**

2. Finir de se réveiller et de s'activer cérébralement, et avoir ainsi une vigilance cérébrale et comportementale suffisante pour être réceptif et attentif à l'environnement, notamment aux actes et discours du pédagogue, à un "moment chrono biologique" (vers 9 heures) habituellement marqué par une faible vigilance. "L'enfant - élève" ne peut accéder aux apprentissages que s'il peut mobiliser une attention soutenue et non interrompue.
3. Finir de s'activer corporellement, et retrouver ainsi des repères sur les espaces et les partenaires scolaires, en particulier les maîtres et les pairs. Il ne peut se situer par rapport aux uns et aux autres que s'il dispose d'un temps suffisant pour organiser son comportement et développer avec eux des interactions structurantes et non in-sécurisantes.

**L'absence d'accueil individualisé est particulièrement préjudiciable pour les "enfants - élèves" qui présentent tous les jours des indicateurs d'insécurité accentués et fréquents, et qui ont besoin de plus de temps que la plupart des autres pour « s'activer » cérébralement, comportementalement et psychologiquement.**

### ***B Comment organiser l'accueil des différents «enfants-élèves?»***

#### **1. Les lieux et personnes pour rassurer et sécuriser**

Les "enfants élèves" devraient pouvoir se rendre individuellement dans des lieux intérieurs et extérieurs qui sont intermédiaires entre "le dehors et le dedans", c'est-à-dire entre l'ensemble des lieux où chacun a évolué depuis son éveil ("niche familiale", rue, "véhicule" de transport, autres lieux non familiaux) et l'entrée dans l'enceinte de l'école.

N'ayant pas de fonction pédagogique, les "lieux intermédiaires" comprennent des mobiliers et aménagements qui ont une forte probabilité d'être anxiolytiques, et "sources" d'apaisement :

- ils autorisent le blottissement et la détente corporelle ;
- ils permettent l'isolement ou l'interaction avec un ou des partenaires choisis, à l'écart de ceux qui sont craints ou évités ;
- ils réduisent les effets physiologiques et psychiques des événements et situations de stress vécus au cours des temps précédents ;
- ils "épongent" les émotions et affects déstabilisants ou déstructurants des temps familiaux, de transport... ;
- ils remobilisent les émotions et affects stabilisants et structurants ;
- ils libèrent la pensée de l'appréhension des moments d'apprentissage scolaire ;
- ils facilitent de façon personnalisée le retour à la vigilance cérébrale et comportementale.

Il paraît souhaitable que les "enfants-élèves" soient accueillis dans ces "lieux intermédiaires" par une personne-ressource acceptée et reconnue comme un partenaire dont les fonctions et missions sont d'être disponible, d'écouter et entendre, de dialoguer et communiquer, de faire émerger et "mettre en forme" un projet, ou en proposer, d'admettre sans jugement les représentations et interprétations de tous, d'apporter des réponses aux demandes et questionnements de "l'enfant-élève" et de lui permettre de développer auto-estime et confiance en soi, **sans le renvoyer à des difficultés personnelles, familiales, sociales ou scolaires**. Les personnels composant les RASED, les médecins de P.M.I. (écoles maternelles) et les médecins scolaires (écoles élémentaires) ne sauraient être oubliés.

## **2. Des lieux et des personnes pour finir de se réveiller et de s'activer cérébralement**

A l'abri du bruit et du "mouvement pour le mouvement", il peut s'agir de lieux aménagés pour autoriser le blottissement et la détente corporelle, la rêverie et la somnolence (voire l'endormissement pour les plus jeunes et ceux qui sont "en dette de sommeil", la durée du dernier cycle de sommeil est courte), et le retour, au "rythme" de chacun, à une vigilance cérébrale et comportementale qui soit suffisante pour se situer par rapport aux repères et partenaires habituels, et accepter l'idée des temps pédagogiques à vivre et des apprentissages à construire.

- Il peut s'agir de lieux d'immersion dans des bains de signes qui sollicitent l'imaginaire sans contraintes, c'est-à-dire de lieux où, à l'abri du bruit et du "mouvement pour le mouvement", chacun puisse vivre une histoire racontée ou lue, "s'immerger" dans des images, des mélodies, des bruits et chants de la nature, etc.
- Il peut s'agir de lieux d'activités ludiques solitaires (jeux de construction, puzzles, peintures, sculptures, émaux...), d'activités ludiques à deux ou en petit groupe (jeux de dames ou d'échecs, jeux interactifs de construction) et / ou d'activités sans enjeu scolaire mais fondées sur la coopération et l'entraide (confection de posters ou de fresques, réalisation d'un journal de classe ou d'école, danses... ).

Les personnes ressources sont des personnes d'accompagnement et d'aide sollicitée (par les enfants) et non imposée. Elles n'imposent ni les activités, ni les règles. Elles ne jugent pas et ne prennent pas parti. Elles sont des intermédiaires et des médiateurs. Elles apaisent et désamorcent les conflits. Elles favorisent les transactions et négociations. Elles valorisent chacun et lui permettent de formuler un projet. Il peut s'agir d'enseignants, d'éducateurs, de personnes des RASED, de médecins de PMI. et scolaires, d'aides éducateurs, de parents, d'enfants plus âgés, de personnes des milieux associatifs...

### **3. Des lieux et des personnes pour finir de s'activer corporellement**

La cour de récréation, la salle polyvalente, les terrains de jeux ou de sports intégrés à l'école ou annexes, et d'autres lieux peuvent être aménagés pour autoriser les évolutions dans les différentes dimensions de l'espace (longueur, largeur, hauteur, profondeur), soit individuellement, soit en groupe. Les lieux sont conçus pour que chacun puisse s'activer à son rythme, seul ou avec un ou plusieurs autres, croiser, dépasser, partager, coopérer... en prenant soin de son équilibre corporel et de celui de l'autre, en se situant à la fois par rapport aux individus et au groupe. C'est à la fois l'éveil et la vigilance dans la perception, la motricité, l'interaction, la relation, les comportements sociaux et les processus cognitifs qui peuvent se développer sur l'initiative de chacun. C'est l'agressivité qui se trouve canalisée. Ce sont des interactions structurantes ou non destructurantes qui peuvent s'organiser avec les personnes d'accompagnement et les pairs.

**C'est l'insécurité et les peurs nées ailleurs qui peuvent alors être dépassées.**

Les personnes ressources sont des personnes d'accompagnement et d'aide sollicitée (par les enfants) et non imposée.

# Les enjeux de l'accueil éducatif

*Dominique Glasman, professeur de sociologie à l'université de Chambéry et chercheur au Centre National de Recherche Scientifique.*



Faut-il parler d'enjeux de l'accueil éducatif ou plutôt d'enjeux de l'accompagnement scolaire ?

Personnellement, sans sous estimer l'impact de la seconde formulation, je préfère la première ; ceci pour deux raisons essentielles : je trouve les exigences de l'école trop envahissantes dans la vie quotidienne des enfants et des adolescents. De plus, l'école n'est pas le seul espace éducatif légitime.

Les enfants ont besoin d'autres temps que le temps scolaire et d'autres acteurs que les enseignants.

Réfléchir aujourd'hui aux enjeux de l'accueil éducatif, cela revient à poser les jalons nécessaires pour éduquer à la fin du XX<sup>e</sup> siècle.

## **Les enjeux de l'accueil éducatif pour les enfants et adolescents**

Le premier enjeu pour les enfants et les adolescents est celui de la socialisation. Cet enjeu est d'autant plus important que nous sommes passés d'une socialisation traditionnellement verticale (de l'adulte vers l'enfant) à une socialisation horizontale (des enfants vers les enfants). Les repères sont maintenant plus souvent que naguère définis par les pairs et moins par les adultes. On pourrait penser que l'intervention d'éducateurs n'est plus nécessaire, alors que ce n'est pas vrai du tout. Le deuxième enjeu est celui de la multiplication des lieux éducatifs et donc des adultes en capacité d'agir. La fréquentation par les jeunes d'autres lieux de vie que l'école ou la maison leur permet de bénéficier d'autres influences que celle des enseignants chargés d'instruire, mais aussi de noter, et que celle des parents, naturelle, indispensable, mais non suffisante.

Cette multiplication des lieux permet notamment de compléter et d'enrichir les repères des enfants, de leur faire découvrir d'autres systèmes de référence, et bien sûr l'existence d'autres valeurs. Se pose alors une question importante si l'on multiplie les lieux éducatifs : « Y a-t-il nécessité de continuité, de complémentarité et de cohérence entre ceux-ci ? »

Je répondrai pour ma part, que cohérence ne veut pas dire ressemblance. Il y a de fait enrichissement des enfants et des jeunes par les différences, à condition toutefois que celles-ci leur soient lisibles.

Il me semble par conséquent essentiel sur le plan éducatif, donc pour le développement des enfants et des adolescents, de leur permettre de vivre des ruptures entre les lieux où les espaces. Ils devront s'adapter, dans la mesure, bien évidemment ou on leur aura fourni des clés de décodage ou des repères leur permettant de gérer efficacement ces ruptures. Ce sont ces adaptations qui sont primordiales dans le processus éducatif.

On rencontre *a contrario*, de plus en plus souvent, un souci compulsif de continuité entre les différents temps et espaces. On veut éviter tout traumatisme qui n'est évidemment jamais souhaitable ni fécond, mais pourquoi penser que l'absence de continuité puisse être traumatisante ? À mon sens, on sous estime totalement le rôle des ruptures dans les processus de développement, dans la maturation des enfants et des adolescents.

Ce souci récent de continuité devient même paradoxalement un risque de blocage dans la mise en place des actions ou des réflexions. Alors, qu'encore une fois, je le répète, la lisibilité des différences est sans doute plus positive que la continuité.

### **Les enjeux de l'accueil éducatif pour les parents**

L'accompagnement éducatif a pour fonction de compléter l'éducation donnée par la famille. Cette complémentarité est d'autant plus nécessaire qu'aucune famille, de quelque milieu qu'elle soit, ne peut donner à ses enfants tout ce dont ils ont besoin pour grandir et se développer. Toute famille présente des « carences », variables cependant d'un domaine à l'autre. Il faut que les enfants rencontrent ailleurs d'autres espaces, d'autres valeurs, pour les découvrir, les appréhender, s'y confronter et, ce faisant, vérifier la validité des valeurs familiales à l'extérieur de leur cadre de référence. Les parents ne peuvent pas toujours définir une attente éducative précise et claire. Ce qu'ils souhaitent pour leurs enfants est à la fois précis et flou ; précis quant aux fréquentations souhaitées et à la protection recherchée, flou quant aux actions concrètes à proposer. Résultat logique de ce flou dans les attentes parentales : en matière éducative, il y a largement plus d'offres que de demandes.

Il faut encore considérer une demande très forte de la part des acteurs sociaux concernant l'implication des parents. Nous sommes souvent interpellés par des incantations du type « les parents doivent s'impliquer ». Mais que veut-on aux parents quand on leur demande de s'impliquer ? À titre personnel, j'enverrais « balader » les gens qui me demandent de m'impliquer à l'école ou dans les loisirs familiaux. La délégation c'est aussi une attitude parentale, et ce n'est pas forcément une décharge de leur part. Cela dit, cette question mérite sans doute d'être posée. En réponse à cette demande d'implication ne pourrait-on d'ailleurs pas imaginer que celle-ci existe sous d'autres formes que la participation ? (faire confiance, déléguer... ).

### **Les enjeux pour les éducateurs**

Je précise que dans le terme « éducateur », j'entends aussi bien les personnes que les mouvements d'éducation. La fonction première de l'accueil éducatif oblige les éducateurs à avoir le souci de définir qui ils sont, au nom de quoi ils souhaitent éduquer, et comment ils souhaitent le faire. En effet, penser l'éducation des jeunes,

c'est penser corrélativement à la définition de soi. Le questionnement central qui en résulte, à mon sens, pour les mouvements de pensée est alors le suivant : «que doit-on transmettre ?» donc, «qu'est-ce qui vaut le coup d'être transmis ?» et, ce faisant, «comment le transmettre ? ».

Au fil des ans, après une centration très forte des mouvements d'éducation sur les valeurs, est apparue progressivement une centration sur les besoins. Il s'agit là d'un retournement de perspective. La prise en charge des enfants et des adolescents qui s'établissait primitivement au nom d'idées, de réflexions, de philosophies politiques définies, a été peu à peu supplantée par une autre logique : celle des besoins.

Les associations, les structures font assaut d'inventivité pour trouver de nouveaux services à proposer, et ce faisant, on ne sait plus très bien où sont l'éducation et le projet éducatif. Pourtant, ils existent, mais leur lisibilité est devenue difficile. Trois termes permettent cependant de retrouver du sens dans les actions, mais ils sont souvent confondus :

- la citoyenneté, très souvent affichée comme mot d'ordre ou principe,
- le civisme, qui recoupe un certain nombre de règles de comportement collectif,
- la civilité (cf Jean-Paul Payet, sociologue) qui recoupe le mode d'entrée en relation avec l'autre, la façon de se parler et de s'écouter.

J'ajoute que l'accueil éducatif est devenu un véritable enjeu de marché. L'offre est énorme tant dans le cadre de l'accompagnement scolaire que dans l'aménagement des temps de l'enfant. Les acteurs potentiels disponibles pour intervenir dans le champ éducatif sont actuellement en très grand nombre. D'autant que ce type d'action génère d'importantes et de multiples possibilités de subventions pour les acteurs qui se situent dans ce champ. Lorsque de plus les enjeux de la réussite scolaire deviennent envahissants, une clientèle se développe simultanément à l'apparition de l'offre. Il y a donc depuis quelques temps une concurrence qui s'est installée, aussi bien sur les valeurs que sur les subventions.

### **Les enjeux de l'accueil éducatif pour l'école**

Autrefois, l'école était un espace intermédiaire où les enfants apprenaient, généralement à l'abri de la pression et des attentes familiales. Les conséquences sociales de la non réussite scolaire sont devenues telles que les enfants et les jeunes sont maintenant soumis, à l'école, à cette pression et à ces attentes familiales, auxquelles s'ajoutent de plus les attentes de l'institution et la pression de la sanction scolaire.

L'école n'est donc plus un espace intermédiaire, protégé, mais un lieu où l'on apprend, un temps qu'il ne faut surtout pas sous-estimer et qui a acquis sa spécificité.

Il est donc indispensable qu'existent d'autres lieux où les enfants soient à l'abri de ces multiples pressions et où ils puissent s'y construire sereinement.

En guise de conclusion, je veux résumer les enjeux de l'accompagnement éducatif tel que je viens de les exposer, en les synthétisant.

**Pour les enfants et les adolescents :**

les enjeux concernent d'une part la socialisation et le «contrebalancement de l'action de l'interéducation», d'autre part la multiplication des lieux et espaces permettant lors des ruptures, par des différences lisibles, un enrichissement des processus de développement dans la maturation.

**Pour les parents :**

les enjeux se situent d'une part au niveau de la complémentarité de leur action éducative, et d'autre part, au niveau des modalités de leur implication liées à l'éclaircissement de leurs attentes éducatives.

**Pour les éducateurs :**

les enjeux se situent d'une part au niveau de la complémentarité de leur action éducative, et d'autre part, au niveau des modalités de leur implication liées à l'éclaircissement de leurs attentes éducatives.

**Pour l'école :**

l'enjeu est la reconnaissance de sa spécificité, ainsi que l'existence d'autres lieux intermédiaires où enfants et adolescents pourront se construire à l'abri des pressions.



# L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET EDUCATIF

Jean-Paul PAYET, chercheur à l'Université Lumière Lyon 2



D'un point de vue pragmatique, l'accompagnement scolaire possède des propriétés spécifiques par rapport à l'école, quand bien même il se situerait dans le cadre strict de la remédiation ou de l'aide aux devoirs.

Le point de vue du sociologue est désenchanté puisqu'on est amené à voir les écarts entre le discours, la théorie et la pratique, d'une compréhension des processus.

Je réfléchirai sur le partenariat et la définition de ce que l'on met derrière accompagnement scolaire, éducatif. Je centrerai ma réflexion sur le constat d'une institutionnalisation de l'accompagnement scolaire depuis 15 ans que l'on assiste à une progression quantitative des financements, de la mobilisation de l'État, des villes, des associations avec une volonté de cadrage de ce processus de la part des institutions.

L'accompagnement scolaire a acquis une légitimité, il est devenu incontournable. Il y a un droit nouveau à l'accompagnement scolaire.

Qu'est-ce qui se joue dans cette institutionnalisation, dans ce partenariat avec l'école ?

Cette légitimité gagnée par l'accompagnement scolaire s'est faite grâce au respect des territoires et des domaines historiques de l'école et du collège.

Du côté de l'école qui se définit comme une institution d'éducation globale de l'enfant-élève, l'accompagnement scolaire n'a été accepté qu'à condition qu'il reste en dehors de l'école. C'est-à-dire qu'il reste sur une classification socio-culturelle qui ne touche pas à la question centrale de l'aide aux devoirs, du soutien scolaire.

L'interdit du scolaire s'adresse de la part de professionnel à « tout profane ». C'est ce qui se passe actuellement autour des emplois jeunes : cette distinction entre le domaine réservé du professionnel et la frontière très forte avec le profane. Alors, l'école se paye ici un sacré paradoxe : à travers les devoirs, l'école suppose acquise l'intervention de profanes (les parents, la famille), elle suppose acquis un accompagnement scolaire domestique.

Du côté du collège, c'est un peu différent. Il est beaucoup moins gêné par l'accompagnement scolaire dans la mesure où il le définit comme un substitut familial, c'est-à-dire une instance qui peut être instrumentalisée dans le sens d'une division du travail. L'accompagnement scolaire devient un lieu de contrôle, « outil de maintenance de la production de l'élève quand la fabrique (scolaire) est fermée ».

Le collège trouve utile que cette fabrication puisse être continuée dans d'autres lieux. Il y a une limite imposée par le collège : la conception du rôle de l'accompagnement scolaire sur le mode de la sous-traitance, la limite étant sa non-reconnaissance à intervenir, à modifier le processus de fabrication de l'élève dans son contenu organisationnel. Pourtant, l'accompagnement scolaire, par la relation particulière instituée avec les élèves, est un lieu unique original, d'écoute, d'enregistrement de l'expérience scolaire, de la subjectivité vécue par les élèves.

Ainsi, la légitimité acquise par l'accompagnement scolaire est réelle mais elle s'est faite sur la base de conditions posées par l'école dont il faudrait examiner la pertinence.

Lorsqu'on réfléchit sur l'institutionnalisation de l'accompagnement scolaire, on pourrait en déduire que l'école délègue la remédiation de la difficulté scolaire d'une partie des élèves dans certains quartiers. On peut ainsi s'inquiéter d'un possible développement du marché scolaire qui instituerait une coupure entre des quartiers défavorisés et les autres. Dans ces quartiers défavorisés s'organiserait, à travers l'institutionnalisation de l'accompagnement scolaire, une défausse de l'école. Et dans les autres quartiers l'action de l'école serait complétée par le recours aux familles et à des dispositifs marchands.

Je voudrais discuter ce point en disant d'abord que je suis d'accord avec Dominique Glasman pour rappeler à l'école toute l'étendue de sa mission. Mais à tenir un tel point de vue, il me semble que l'on risque de conduire une critique radicale de l'accompagnement scolaire. Je me demande si cette critique ne pourrait pas conduire à une forme d'immobilisme et de repli sur la nostalgie d'un monde perdu. On peut bien sûr regretter, dénoncer les imperfections de l'école mais on ne peut pas réduire l'accompagnement scolaire à un rôle de pis-aller, on ne peut ignorer que l'accompagnement scolaire crée des dynamiques nouvelles propres.

Considérons plutôt qu'il se passe quelque chose dans l'accompagnement scolaire qui ne peut être réduit à ce que devrait faire l'école et qu'elle ne fait pas.

L'accompagnement scolaire instaure un cadre qui a des propriétés spécifiques :

- L'absence de sanctions scolaires ; pas de notes, pas de conseils de classe, pas de diplômes, ni de décisions d'orientation. L'accompagnement scolaire répond ici à un besoin de sécurité de l'élève.
- La citoyenneté du lieu : le jeune a le droit dans cet espace de contester le cadre, de l'aménager, de le modifier, de l'approprier. Il a le droit à la parole et le droit à l'écoute.
- L'humanité : dans ce lieu, les erreurs du jeune sont possibles, elles n'entraînent pas de jugement dévalorisant, de jugement global sur l'identité de l'enfant. La diversité des caractères culturels est acceptée et valorisée. Il y a des adultes qui s'engagent en tant que personnes, c'est-à-dire qui se montrent en tant que personnes, dans leurs failles et leurs capacités à s'investir dans une relation interpersonnelle.
- La réciprocité : les relations animateurs / élèves, la relation d'aide ne sont pas simples, ni transparentes. Elles ne sont pas dénuées d'une instrumentalisation par l'élève. C'est le débat sur la crainte que les élèves cherchent à faire faire leurs devoirs. Cette crainte est-elle condamnable a priori ? N'est-elle pas à replacer

dans une réflexion pédagogique sur la relation d'aide qui suppose une confiance entre l'adulte et le jeune, une relation construite dans le temps. L'instrumentalisation de la relation par le jeune peut être posée comme un passage obligé, une étape de la relation, un désir de normalité, voire une demande de modèle.

L'accompagnement scolaire propose un cadre qui n'est pas seulement un cadre à finalité scolaire mais un cadre éducatif. C'est peut être le sens de ce terme «accompagnement scolaire et éducatif» : l'enfant est acteur, ses manières de faire et d'être ont droit de cité et on confronte des exigences de l'école mais qui sont présentées par des acteurs qui ne disposent pas de la contrainte institutionnelle de l'école.

L'accompagnement scolaire a des qualités citoyennes et propose à l'élève de reconstruire un rapport à l'école à travers des relations inter-individuelles qui sont différentes de celles qui se passent à l'école.

Pour conclure, j'ai donc essayé de définir un modèle positif de l'accompagnement scolaire, ce qui me permet de répondre à la question : « Où va t-on et quel est le rôle de l'accompagnement scolaire, quelles en sont les dérives ? » Les dérives se produisent chaque fois que le cadre de liberté, de réciprocité, de justice ainsi que l'identité de l'enfant et de l'intervenant sont menacés par une tendance à la production d'un cadre reproduisant la contrainte scolaire.

La difficulté est le malentendu possible entre une forme non scolaire et ce que l'on pourrait entendre sur le plan du contenu. C'est l'idée qu'un cadre non scolaire n'implique pas un contenu non scolaire : la raison d'être de l'accompagnement scolaire c'est vraiment de s'occuper de l'apprentissage des leçons et de la réalisation des devoirs requis par l'école, être l'équivalent de l'accompagnement scolaire domestique. Ce qui ne signifie pas qu'il faille prendre la place des familles, c'est aussi redonner un rôle aux familles dans cet accompagnement scolaire.

Au niveau de l'école élémentaire, l'accompagnement scolaire serait vraiment dans son rôle s'il remplissait cette mission de l'accompagnement scolaire domestique. Il faut réfléchir sur cet interdit de l'aide aux devoirs lorsque l'on connaît l'importance de l'aide familiale dans la réussite scolaire des enfants de tous milieux. En effet, je comprends que du point de vue institutionnel il y ait nécessité de clarifier les positions et les domaines, mais ne pas répondre à cette demande d'aide aux devoirs, c'est ne pas considérer l'expérience scolaire des enfants, ne pas prendre en compte l'humiliation de l'échec. L'idée serait de rapprocher des fonctionnements institutionnels qui se situent dans un jeu politique et puis une prise en compte du point de vue du jeune.

Au niveau du collège, l'accompagnement scolaire remplirait son rôle s'il était reconnu et intégré par l'établissement comme un vrai partenaire susceptible de renvoyer à l'institution scolaire cette expérience subjective des enfants en difficulté, donner du sens à la plainte des élèves, sans quoi ces rancœurs nourrissent les incivilités au sein de l'école. C'est autour de ce rôle de médiation, d'une parole légitime, mais non exprimée dans les termes attendus des enfants, que pourrait émerger un rôle nouveau de l'accompagnement scolaire.



# TEMPS DES 24 HEURES.

Hubert Montagner



**La chronobiologie et la chronopsychologie nous enseignent qu'un organisme ne peut faire n'importe quoi n'importe quand.** Le fonctionnement et l'activité des cellules et des organes, le fonctionnement et les activités d'un organisme sont en effet soumis à différents rythmes, c'est-à-dire des phénomènes qui se reproduisent identiques à eux-mêmes au bout d'un temps donné, appelé période. **On distingue trois grandes "familles" de rythmes selon leur période :**

- les rythmes circadiens ont une période d'environ 24 heures (l'alternance de la veille et du sommeil, qui coïncide généralement avec l'alternance de la phase éclairée -le jour- et de la phase obscure -la nuit- ; la sécrétion du cortisol, de l'hormone de croissance et de bien d'autres hormones ; etc.) ;
- plus "rapides", les rythmes ultradiens se développent au sein des 24 heures (ils peuvent avoir une période très courte, inférieure à une seconde, comme le rythme cardiaque, ou plus longue, d'environ 3 heures comme l'alternance des épisodes de sommeil diurne chez le bébé ou des épisodes de vigilance chez les enfants plus âgés) ;
- plus "lents", les rythmes infradiens ont une période d'environ 7 jours, d'un multiple de 7 ou d'environ un mois comme le cycle ovarien dans l'espèce humaine, de quelques mois comme les cycles saisonniers, ou encore d'une année, ou davantage.

Chez l'homme, les rythmes biologiques et psychologiques sont synchronisés ou désynchronisés par les facteurs d'environnement, c'est-à-dire les facteurs du milieu physique et cosmique, les facteurs écologiques dans leur ensemble, et les facteurs humains et sociaux. La plupart apparaissent étroitement influencés par le rythme veille sommeil, c'est-à-dire le moment de l'endormissement, la durée, la continuité ou l'interruption des cycles de sommeil, les événements physiologiques et psychiques qui les jalonnent, le moment de l'éveil ou du réveil (l'éveil provoqué). **C'est pourquoi, les rythmicités physiologiques et les rythmicités psychologiques et intellectuelles des êtres humains, ne peuvent être vraiment appréhendées sans référence au rythme veille - sommeil.**

**S'agissant des "enfants-élèves", on peut utilement distinguer plusieurs temps :**

- **Le temps du sommeil :** variable d'un individu à l'autre, évolutif en fonction de l'âge et tributaire des influences de l'environnement (notamment familial), le temps du sommeil est marqué par des phénomènes physiologiques et psychologiques qui ne peuvent pas ne pas avoir d'incidence sur les comportements, compétences, performances et activités des "enfants-élèves" au cours de la journée (voir RYTHME-SOMMEIL).
- **Le temps de l'éveil :** il s'agit du temps propre à chaque individu pour être réellement éveillé, c'est-à-dire non somnolent, vigilant, alerte, réceptif à son environnement. L'individu peut alors être attentif, c'est-à-dire volontairement

concentré vis-à-vis de telle ou telle stimulation ou information, tel ou tel événement, tel ou tel partenaire... Il est prêt à répondre à toute variation de l'environnement. **Le temps de l'éveil a une durée très variable d'un individu à l'autre et d'un jour à l'autre : il faut à chacun plus ou moins de temps pour être tout à fait éveillé. La durée peut varier de quelques minutes à plus de 2 heures. On ne peut ignorer cette réalité dans l'aménagement de la journée scolaire pour les "enfants-élèves" de tous âges (voir STRATEGIES D'ACCUEIL).**

- Le premier temps familial qui combine le temps d'éveil, le temps du petit déjeuner, le temps des soins corporels et autres, le temps des interactions et relations avec les partenaires du milieu familial, le temps de préparation à la journée qui s'annonce, notamment aux temps de l'école.
- Le temps du trajet de la "niche familiale" à la structure d'accueil, d'éducation, de soins ou de loisirs, selon le cas (on ne considérera pas ici les temps dans les structures de soins et les structures de loisirs).
- Le temps d'attente de l'ouverture de la structure d'éducation ou d'enseignement, selon le cas, puis le temps d'accueil (voir STRATEGIES D'ACCUEIL).
- Le temps des actes d'éducation ou d'enseignement.
- Le temps de la mi-journée, c'est-à-dire le temps du retour à la "niche familiale" ou pour gagner un "lieu relais" (domicile des grands-parents, ou autre lieu extra familial), les temps de restauration et de sortie de table, le temps pour regagner la structure d'éducation ou d'enseignement, le temps d'attente des actes d'éducation ou d'enseignement de l'après-midi.
- Les temps d'éducation et d'enseignement de l'après-midi.
- Les temps de séparation avec les éducateurs, les enseignants et l'école dans sa globalité à l'issue du temps pédagogique.
- Les temps intermédiaires entre les temps passés dans la structure d'éducation et d'enseignement, et les temps familiaux de la soirée (ou des temps passés dans des "lieux relais", c'est-à-dire, selon le cas, au domicile d'autres personnes que celles de la "niche familiale", dans un club, etc.
- Les temps familiaux de la soirée et / ou les temps passés dans des "lieux relais" (temps du dialogue entre l'enfant et son ou ses proches à propos des temps, activités et événements de la journée ; temps du jeu à la maison ; temps du dîner ; temps de la télévision ; temps de préparation au sommeil...).

# RYTHME VEILLE - SOMMEIL

Hubert Montagner



## A. Les particularités physiologiques et psychiques des cycles de sommeil.

La recherche scientifique a clairement "démonté" "l'architecture" des cycles qui constituent le sommeil nocturne de l'homme (y compris chez le fœtus) et de nombreuses espèces animales. Sans entrer dans le détail des particularités et de la genèse de cette architecture, il est démontré qu'un cycle complet de sommeil nocturne chez les humains autres que les bébés, est constitué de 5 phases, états ou stades (selon les différentes terminologies).

Deux phases, états ou stades retiennent particulièrement l'attention des chercheurs, médecins, parents, éducateurs et pédagogues. L'un d'eux est qualifié de sommeil lent profond en raison des ondes lentes et de grande amplitude qui apparaissent et se développent sur le tracé électrique du cerveau (électroencéphalogramme). C'est ensuite que se développe le sommeil paradoxal, ainsi qualifié parce que le tracé électrique du cerveau est constitué par des ondes rapides et désynchronisées, et ressemble ainsi à celui de l'éveil, alors que, paradoxalement, l'individu est plongé dans un sommeil profond. Le sommeil paradoxal est repérable par les mouvements rapides des globes oculaires sous les paupières (il est connu comme le sommeil des mouvements oculaires rapides) et l'absence de tonicité de la nuque (la tête d'un enfant s'affaisse et paraît sans contrôle).

**Ces deux phases, états ou stades sont jalonnés par des phénomènes physiologiques, comportementaux et psychiques qui sous-tendent des constructions et régulations essentielles :**

1. **C'est au cours du sommeil lent profond qu'on observe une sécrétion maximale de l'hormone de croissance par l'hypophyse**, petite glande endocrine située à la base du cerveau. Comme son nom l'indique, **cette hormone joue un rôle essentiel dans la croissance de l'organisme**. Elle a de façon générale des effets anabolisants, c'est-à-dire qu'elle favorise la synthèse des protéines, notamment celles qui sont utilisées par l'organisme pour faire face à ses besoins, et qu'il doit reconstituer pour des régulations essentielles, notamment pour compenser les phénomènes de fatigue et d'épuisement physique et physiologique. C'est pourquoi, **certain qualifient parfois le sommeil lent profond de "sommeil de récupération physique" ou "physiologique"**.

- 2. Le sommeil paradoxal se présente comme un moment d'orages cérébraux** si on se fonde sur la désynchronisation de l'électroencéphalogramme. C'est alors que des rêves "sans logique apparente" (farfelus, à la fois érotiques et effrayants, horribles... ) ont une forte probabilité de se développer, en même temps qu'apparaissent des érections du pénis ou du clitoris, ainsi que des bouffées d'hormones sexuelles. **On peut penser que le sommeil paradoxal joue un rôle de soupape mentale et de régulation psychique en "autorisant" toutes les combinaisons d'images fantasmatiques et de sécrétions hormonales en relation avec la vie affective et sexuelle. C'est aussi pendant le sommeil paradoxal que les apprentissages ont une forte probabilité d'être consolidés.**

Autrement dit, le sommeil lent profond et le sommeil paradoxal jouent un rôle important dans la croissance, la "restauration" de molécules nécessaires au bon fonctionnement de l'organisme, les régulations de la vie affective et sexuelle, et la consolidation des apprentissages. On ne peut donc ignorer, négliger ou sous-estimer le sommeil chez l'enfant, en relation notamment avec ce qu'il vit dans ses différents lieux de vie, notamment à l'école. Les temps de sommeil ne sont pas des moments perdus pour le développement émotionnel, affectif, interactif, communicationnel, relationnel, social et cognitif de "l'enfant élève". Ils y contribuent. Un enfant qui dort bien et suffisamment longtemps est plus qu'un autre en position de réaliser ses compétences et d'assurer ses constructions.

## **B. La genèse et l'évolution temporelle du rythme veille sommeil.**

C'est autour de l'âge de 4 mois que la composante circadienne du rythme veille sommeil se stabilise, c'est-à-dire qu'un long épisode de sommeil se développe de plus en plus souvent sans interruption au cours de la phase obscure du nycthémère (ou alternance du jour et de la nuit). L'endormissement et l'éveil spontané des bébés suivent une période d'environ 24 heures. La durée de l'épisode de sommeil nocturne, qui se situe entre 22-23 heures et 5-6 heures, est alors égale ou supérieure à 400 minutes (elle varie le plus souvent entre 6 et 7 heures).

En nombre variable d'un enfant à l'autre au même âge, les épisodes de sommeil diurne suivent chez la plupart un rythme ultradien dont la période est d'environ 3 heures. Entre 5 et 15 mois, on observe ainsi que le premier endormissement a une forte probabilité de survenir autour de 9 heures, c'est-à-dire 3 heures environ après l'éveil qui marque la fin de l'épisode de sommeil nocturne et le premier "repas" de la journée. Le deuxième endormissement apparaît généralement autour de 12 heures. Alors qu'un ou deux endormissements peuvent être observés chez certains enfants au cours de l'après-midi avec une période plus variable mais souvent peu différente de 2 à 3 heures, les indicateurs et signes qui annoncent et préparent l'endormissement nocturne se développent entre 20 et 22 heures, avec 21 heures comme "temps médian", c'est-à-dire 3 x 3 heures après 12 heures.

On retrouve cette périodicité ultradienne entre 2 et 3 ans, soit avec 2 épisodes de sommeil diurne (autour de 9 heures et de 12 heures), soit avec un seul autour de 12 heures (la sieste). Lorsque les enfants ne s'endorment plus vers 9 heures, la plupart présentent à ce moment une fréquence relativement élevée (elle est significativement plus élevée qu'à 10 ou 11 heures) des comportements qui précèdent habituellement l'endormissement, c'est-à-dire des bâillements, étirements, affalements sur la table ou le sol, fermetures, clignements ou clignotements des yeux, comportements autocentrés (doigt dans la bouche, prise de l'oreille...), regard fixe, comportements répétitifs, "compulsifs" ou stéréotypés, non-réponse aux stimulations sonores et sollicitations vocales, y compris lorsque le nom de l'enfant est prononcé et répété.

**Les études effectuées avec des enfants plus âgés à l'école maternelle et à l'école élémentaire montrent que l'ensemble des indicateurs et signes de non-vigilance conservent chez la plupart des "enfants-élèves" une fréquence plus élevée entre 9h. et 9h30 qu'aux autres moments de la matinée.**

On peut ainsi émettre l'hypothèse qu'il y a une certaine continuité entre la rythmicité ultradienne de la veille et du sommeil observé au cours de la matinée chez les jeunes enfants (un épisode de sommeil ou un état de non-vigilance autour de 9 heures, et un épisode de sommeil vers 12 heures), et les fluctuations de la vigilance au cours de la matinée scolaire chez les enfants plus âgés. Autour de 9 heures, les indicateurs de non-vigilance apparaissent particulièrement accentués, fréquents et durables chez certains enfants, dès l'âge de 2 ans et tout au long de leur "parcours scolaire". La plupart apparaissent déficitaires dans la durée et la qualité de leur sommeil (voir plus loin) et / ou particulièrement insécurisés par les événements qu'ils ont vécus et vivent au quotidien.

S'agissant du deuxième endormissement de la phase éclairée, il survient aussi vers 12 heures chez la majorité des enfants de 2 à 3 ans. Entre 3 et 6 ans, il tend ensuite à se décaler plus ou moins progressivement et régulièrement entre 12 et 13 heures, puis 13 et 14 heures. Les observations suggèrent qu'entre 2 et 4 ans, un nombre croissant d'enfants parviennent de plus en plus souvent à "dépasser" leur état de non-vigilance (ou de somnolence) à midi pour vivre des interactions sociales au sein du milieu familial au retour de l'école, ou avec leurs pairs et autres partenaires dans les situations de table et de convivialité du "restaurant" scolaire. Ils repoussent ainsi leur endormissement de la mi-journée vers 13 ou 14 heures. Lorsque les "enfants élèves" ne s'endorment plus au début de l'après-midi, le moment de 13 à 15 heures reste marqué par une fréquence plus ou moins élevée des indicateurs de non-vigilance, selon les enfants et les jours. Le fléchissement de la vigilance au début de l'après-midi n'apparaît pas corrélé à la quantité et la qualité des entrées alimentaires du déjeuner. Beaucoup d'enfants s'endorment au début de l'après-midi les jours où ils ne sont pas sous la contrainte du temps scolaire, en particulier pendant les vacances.

Les mêmes phénomènes sont observés au collège, même s'ils sont moins marqués, fréquents et durables qu'à l'école élémentaire.

Les moments de moindre vigilance comportementale observés autour de 9 heures et au début de l'après-midi se retrouvent dans les études sur les performances des "enfants élèves" à différents tests de vigilance et d'attention (voir les études de F.TESTU).

**Il paraît souhaitable d'aménager la journée scolaire, et plus généralement la journée dans sa globalité, en tenant compte de l'évolution du rythme veille sommeil et des endormissements chez les enfants accueillis à l'école maternelle, et des fluctuations journalières de la vigilance chez les "enfants-élèves" de tous âges.**

### **C. Les différences entre enfants**

Il existe entre enfants de grandes différences dans les différentes variables qui constituent le rythme veille sommeil :

1. Le nombre des épisodes de sommeil au cours des 24 heures, et donc des alternances veille sommeil, est variable à un âge donné. Par exemple, il peut être de 6 ou 7 chez certains enfants de 4 à 5 mois, c'est-à-dire de 5 ou 6 épisodes diurnes et d'un épisode nocturne, alors qu'il est de 3 ou 4 chez d'autres. Ou encore, de 3 ou 4 chez la majorité des enfants de 12 mois, mais seulement de 2 chez quelques-uns (une sieste diurne et un épisode nocturne). Entre 2 et 6 ans, la majorité des enfants s'endort encore au début de l'après-midi dès qu'on leur en donne la possibilité.
2. La durée de l'épisode nocturne varie entre 8 et 14 heures chez la plupart des enfants de 4 à 5 ans, entre 7 et 12 heures chez la majorité des enfants de 10 à 11 ans, selon les individus, les jours et les alternances entre temps scolaires et temps de vacances. Elle est également variable chez les collégiens, les lycéens et les adultes de tous âges. On dit communément qu'il y a des petits et des grands dormeurs. Les grands dormeurs qui développent des déficits de sommeil en raison d'horaires familiaux, scolaires et sociaux en décalage de leur rythme veille-sommeil, peuvent compenser au moins partiellement leurs déficits s'ils ont la possibilité de prolonger certains épisodes de sommeil nocturne et / ou de faire la sieste (par exemple, dans la nuit du mardi au mercredi lorsque ce dernier jour est non scolaire, ou dans celle du vendredi au samedi dès lors que ce dernier jour est hors temps scolaire, ou encore pendant les jours fériés et les vacances). En revanche, les enfants qui n'ont pas cette possibilité cumulent les déficits de sommeil, avec pour conséquence des épisodes de somnolence ou de non-vigilance plus accentuées, fréquentes et durables que chez les autres enfants du même âge et de la même classe, non seulement aux moments habituels de moindre vigilance, mais aussi à d'autres moments de la journée.

3. La durée des épisodes de sommeil diurne est aussi très variable d'un enfant à l'autre. Entre 2 et 5 ans, elle peut être de 20 ou 30 minutes chez certains, de 2 à 3 heures chez d'autres, soit régulièrement, soit occasionnellement. Il paraît souhaitable que l'école maternelle organise ses journées pour que chaque enfant puisse vivre le temps de sieste qui le caractérise. En effet, J. PATY et ses collaborateurs viennent de montrer que les phénomènes physiologiques qui jalonnent un cycle complet de sommeil nocturne, se développent aussi chez les enfants d'école maternelle au cours des épisodes de sommeil diurne non interrompus.
4. Les indicateurs et signes qui annoncent et préparent le sommeil nocturne apparaissent et se développent à des heures variables d'un enfant à l'autre et d'un jour à l'autre. Certains enfants apparaissent prêts à s'endormir, et s'endorment, à 20 heures, et parfois plus tôt, alors que pour d'autres, c'est entre 22 et 23 heures. Il en est de même pour l'heure d'éveil "spontané" le matin : certains s'éveillent régulièrement à 5 heures, d'autres à 8 heures. On dit communément qu'il y a des "couche-tôt", "couche-tard", "lève tôt", "lève-tard"... **En outre, il faut à chaque "enfant élève" un temps qui lui est propre pour qu'à la sortie du sommeil, sa vigilance cérébrale atteigne un niveau suffisant pour "nourrir" sa vigilance comportementale, son activation corporelle et son activation intellectuelle, et pour qu'il puisse "être en phase" avec les actes pédagogiques du maître. Certains s'ajustent rapidement. A d'autres, il faut plus de 2 heures.**

Toutes ces différences peuvent être observées entre frères et sœurs que l'on compare entre eux aux même âges.

**C'est au fil de la semaine, au cours des jours fériés et des vacances, que les conditions de vie familiale et les temps scolaires aménagés au cours de la journée et de la semaine, peuvent permettre aux différents enfants dont le rythme veille sommeil est "à contretemps" des temps sociaux, de compenser les ruptures de rythme et les déficits de sommeil induits ou renforcés par l'environnement. S'agissant de l'école, il paraît hautement souhaitable, voire nécessaire, que des temps, lieux et stratégies d'accueil appropriés soient organisés au début de chaque matinée scolaire pour permettre à chaque enfant de terminer sa nuit de sommeil si cela est nécessaire (la durée du dernier cycle est courte), de finir de se réveiller et de s'activer, de développer une vigilance et une capacité d'attention suffisantes pour être en mesure de mobiliser ses ressources intellectuelles. Le temps chrono biologique et chrono psychologique de moindre vigilance du début de la matinée peut ainsi être inclus dans le temps et la stratégie d'accueil.**

# EXPERIMENTATION DES AMENAGEMENTS DES RYTHMES SCOLAIRES

(Extraits du rapport du CESARE)



L'expérimentation de l'aménagement des rythmes scolaires initiée par le Gouvernement et plus particulièrement par le ministre de la Jeunesse et des Sports de mai 1996 à juin 1998 a été conduite dans 230 sites pilotes (859 établissements, 108 402 enfants).

Si l'accent a été mis sur le temps scolaire, c'est pour mieux l'articuler aux autres temps de l'enfant. L'aménagement des rythmes scolaires participe d'une approche globale du temps de l'enfant et de son éducation. Cette politique poursuit plusieurs finalités :

- mieux respecter les rythmes de vie de l'enfant dans le souci de son bien-être ;
- encourager le développement personnel de l'enfant par un accès facilité à la culture, à la science, au sport ;
- contribuer à la réussite scolaire de l'enfant et plus généralement à l'acquisition et à la maîtrise du savoir ;
- favoriser la participation de l'enfant à la vie de la cité, et en particulier son intégration dans une communauté.

## **Des résultats encourageants**

- *Aménagements du temps, respect des rythmes de vie, bien-être de l'enfant*

La mise en œuvre du dispositif expérimental a favorisé l'émergence d'une grande variété des formes d'aménagement :

- L'émergence de ce temps intermédiaire entre l'école et la famille et différent du temps "périscolaire" comme du temps "extrascolaire" (de loisirs) constitue une innovation. C'est un temps éducatif, proche de l'école : il n'existe que du fait de la libération du temps scolaire et il appelle à une articulation avec le temps scolaire du point de vue des apprentissages.
- Les résultats de l'expérimentation démontrent que la construction de l'emploi du temps de l'enfant résulte d'un équilibre subtil entre le respect de ses rythmes, les rythmes d'apprentissages et les autres rythmes sociaux.

De façon générale, une conception équilibrée de ces aménagements génère des effets positifs sur le bien-être des enfants.

- *Développement de l'enfant*

- La mise en place d'activités culturelles, sportives, scientifiques, manuelles recueille une adhésion massive chez les parents.

- L'objectif de démocratisation de l'accès aux activités culturelles et sportives est atteint.
  - Les activités souvent qualifiées de "périscolaires" peuvent être sources de multiples apprentissages chez l'enfant.
  - Ces apprentissages ont d'autant plus d'impact qu'ils sont pensés en cohérence avec les apprentissages scolaires.
- *Réussite scolaire*

Ces liens étroits entre les apprentissages "informels", liés aux activités "périscolaires" et les apprentissages "formels", de type académique sont d'ailleurs très bien perçus par les parents. Quatre parents sur cinq jugent favorable l'impact des activités sur les apprentissages fondamentaux, à condition toutefois que le nombre de celles-ci ne soit pas excessif.

De fait, même si pour l'heure, les aménagements du temps ne semblent pas avoir d'impact sur les performances scolaires, ils influencent en revanche positivement le rapport à l'école.

- *Participation à la vie de la cité*
- L'expérimentation a encouragé le développement de l'autonomie et la prise de responsabilité chez les enfants.
  - L'enfant qui devient petit à petit acteur, développe alors un sentiment d'appartenance plus fort à sa ville, à son environnement.

A ces effets bénéfiques sur l'enfant, s'ajoutent également des impacts positifs sur la société. On peut les classer en deux grandes catégories : l'aménagement des rythmes scolaires produit des effets en termes de développement d'une part et de régulation sociale d'autre part.

- *Développement local*

On constate en premier lieu un renforcement de la dynamique locale :

Cette nouvelle donne du local a également des répercussions positives sur la vie associative en termes de développement des adhésions et de l'offre d'activités de loisirs. L'aménagement des rythmes scolaires permet d'optimiser l'utilisation des ressources locales.

- Ce processus d'activation du développement du territoire débouche sur l'émergence de nouvelles relations entre collectivités locales.

- *Régulation sociale et politique*

En termes de régulation sociale, on voit poindre de nouveaux styles de relations et de partenariat. L'ARS génère de la mise en réseau, c'est-à-dire le rapprochement, l'association d'acteurs très différents issus de milieux professionnels divers, ayant des qualifications et des statuts contrastés, qui n'ont pas eu nécessairement l'opportunité jusqu'alors de se côtoyer, d'échanger, d'être en relation, de travailler ensemble dans une action.

### **Les améliorations à envisager**

De manière générale, ces efforts à visée d'optimisation doivent être portés dans deux directions : la première est le renforcement de la cohérence de cette politique ; la seconde est l'accroissement de son efficacité, c'est-à-dire de l'adaptation des moyens eus égard aux finalités poursuivies.

- *Vers une plus grande cohérence*

L'analyse réalisée montre que la politique d'aménagement du temps de l'enfant souffre d'un déficit de lisibilité car elle n'explicite pas les liens entre les différentes finalités poursuivies au niveau national.

Cette approche globale articulant les finalités favoriserait le renforcement du partenariat éducatif, qui pour l'heure rencontre encore ici et là un certain nombre d'obstacles et de résistances.

La persistance d'une conception juxtaposée des temps scolaires et "périscolaire" (classique et nouveau) chez certains acteurs produit un certain nombre d'effets néfastes : des déséquilibres dans les apprentissages, des contradictions et des discontinuités dans les démarches pédagogiques, la faiblesse des relations entre enseignants et intervenants, l'existence des replis corporatistes, des pratiques pédagogiques qui se figent.

De la même manière, force est de constater, pour l'heure, le déficit de légitimité dont souffrent certains acteurs.

Cet exercice de mise en cohérence des actions éducatives doit être également conduit au niveau local ; la situation actuelle donne encore souvent à voir un empilement de dispositifs et d'initiatives.

- *Vers une plus grande efficacité*

De façon générale, les problèmes repérés concernant les conditions de mise en œuvre s'expliquent par le contexte expérimental, c'est-à-dire une situation de court terme non stabilisée :

- En ce qui concerne les coûts, l'absence de modèle normatif des aménagements, l'extrême diversité des projets qui en résulte, l'hétérogénéité des collectivités concernées, l'existence de pratiques budgétaires différentes, n'ont, entre autres, pas contribué à une maîtrise des coûts de l'expérimentation. Des facteurs de surcoût ont été identifiés.

- Malgré un volume d'activités conséquent, le dispositif expérimental n'a pas répondu aux attentes que l'on pouvait avoir initialement en matière de création d'emplois.
- On est conduit à penser à la lecture des lignes précédentes que la complexité réelle de la mise en œuvre de cette politique impose le recours au partenariat. Force est de constater que la démarche de partenariat autour d'un projet, bien que progressant globalement, est complètement ignorée dans maints endroits.
- De la même manière, la coopération intercommunale qui faciliterait pour le moins la mutualisation des ressources, rencontre encore de nombreux freins.

### **Des points à éclairer**

Concernant les aménagements du temps, des recherches nous semblent devoir être poursuivies sur plusieurs aspects, notamment :

- sur les impacts respectifs des différents types d'aménagement des après-midi au regard du bien-être de l'enfant, et en particulier de sa fatigue ;
- les effets du transfert du samedi matin au mercredi selon les mêmes critères ;
- le vécu de "l'aménagement du temps" des enseignants et des intervenants au regard de la qualité de vie l'équilibre à trouver entre les activités et le temps libre favorisant le repos, le calme, la relaxation... dans ce nouveau temps "entre l'école, la famille et les loisirs".

Concernant la démocratisation des pratiques et les effets sur le développement personnel :

- l'analyse de la persistance ou non d'inégalités : différences de pratiques chez les enfants d'origine aisée et les enfants d'origine modeste, différences d'offre d'activités périscolaires entre communes riches et communes pauvres ;
- les transferts d'apprentissage entre les disciplines scolaires et les activités «périscolaires" (et vice versa) ;
- les complémentarités des démarches pédagogiques ;
- la singularité de l'éducation populaire.

Concernant "la réussite scolaire" :

- le suivi longitudinal des "élèves" expérimentaux et de leurs performances scolaires à moyen terme ;
- l'analyse plus particulière du passage de ces publics du CM2 à la sixième ;
- l'analyse des effets de la discontinuité d'un emploi du temps aménagé à un emploi du temps classique en termes de résultats scolaires et de rapport à l'école ;
- l'analyse des effets sur la vie scolaire au collège.

Concernant les conditions de mise en œuvre :

- une approche économique coûts / efficacité et coûts / bénéfices l'émergence de nouvelles professionnalités ;
- la place des associations dans le partenariat.

## **Recommandations relatives aux principes de l'aménagement du temps de l'enfant**

La réussite de la politique d'aménagement du temps de l'enfant, et la nécessité de lui garder tout son sens, impliquent le respect de plusieurs principes :

- Cette politique doit être conduite dans la durée, de manière continue.
- Elle requiert une mise en cohérence des actions éducatives dans le temps et dans l'espace.
- Elle induit la "coéducation", c'est-à-dire la constitution d'une communauté éducative élargie, composée de parents, d'intervenants, d'enseignants, d'élus et d'acteurs locaux, de bénévoles, d'agents de l'Etat...
- Elle nécessite l'adhésion de l'ensemble de ces acteurs et fait appel à des compétences plurielles, complémentaires et reconnues.
- Elle prend en compte la singularité des rythmes biologiques, physiologiques, psychologiques des enfants comme celle des rythmes sociaux et des contextes de vie.
- Cette politique concerne tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle aux lycées. Son développement dans les collèges doit être encouragé de façon prioritaire.
- Elle a vocation à s'appliquer sur tout le territoire et à toucher tous les enfants.
- L'extension de cette politique suppose son inscription dans le cadre de l'aménagement et du développement du territoire.
- L'aménagement du temps de l'enfant relève d'une politique publique territoriale

Pour garantir l'égalité des chances et favoriser la démocratisation de l'accès aux activités culturelles et sportives, il importe de réfléchir aux modalités d'une inscription plus franche de cette politique dans le cadre du service public.

Elle est mise en œuvre en coresponsabilité et de façon volontariste, sur la base d'un projet de territoire, élaboré conjointement entre l'Etat, la collectivité territoriale, les acteurs éducatifs et la société locale.

Les collectivités territoriales jouent un rôle premier dans l'initiative d'un projet éducatif territorial, ainsi que dans sa pérennisation. Elles ont une responsabilité de maître d'ouvrage qui doit leur être reconnue contractuellement. Dans une politique territoriale, l'Etat remplit trois fonctions :

- l'Etat garant doit veiller à la pertinence, à la qualité et à l'efficacité des actions comme à l'accès de tous au service public ;
- l'Etat partenaire doit inciter, conforter les collectivités territoriales par la mobilisation de ressources intellectuelles, financières, humaines sur plusieurs années ;
- l'Etat médiateur doit faciliter les relations inter partenariales et permettre l'appropriation du projet par tous les acteurs.

## Préconisations opérationnelles

### 1. Temps de l'enfant

- Prendre en compte le temps global de l'enfant : sur la journée, la semaine, l'année, dans l'école ou hors école en concevant des liaisons entre les situations pédagogiques, les espaces, le contexte local, la vie sociale et familiale.
- Poursuivre la réduction et le rééquilibrage du temps scolaire : sur la journée, la semaine, l'année.
- Définir en concertation le "tiers temps éducatif et social", sa nature, sa fonction, son statut, sa relation aux autres temps.
- Répartir les activités de l'enfant et ses temps de détente, de repos, de jeu dans le souci de son bien-être et de son développement personnel.
- Constituer des forums de réflexion et de proposition sur l'évolution générale des temps sociaux et de leurs interactions.

### 2. Education

- Supprimer la hiérarchisation entre apprentissages scolaires et apprentissages non scolaires. Les mettre en cohérence et chercher un équilibre d'ensemble en vue du développement de tous les potentiels de l'enfant.
- Bannir l'excès d'activités. Renforcer la pertinence des activités par l'élaboration d'un projet pédagogique (objectifs, contenus, méthodes).
- Développer chez les enfants des capacités à réinvestir tous les types d'apprentissages, individuels autant que collectifs.
- Développer une éducation au choix en direction des enfants par une présentation et une explicitation du sens, des modalités, des difficultés propres à chaque activité.
- Associer les familles, les bénévoles et des professionnels d'horizons divers dans cette démarche éducative.

### 3. Projet / Partenariat / Territoire

- Intégrer le projet d'aménagement du temps de l'enfant dans un projet de développement durable d'un territoire.
- Définir en concertation les finalités, les objectifs et les moyens liés à ce projet éducatif territorial et créer ainsi un langage commun et des références collectives.
- Mettre en place un management de projet, démocratique et participatif favorisant la transparence, la mise en réseau, l'échange. Préciser les rôles de chacun dans le partenariat.
- Veiller à la mise en place de comités de pilotage locaux qui constituent un espace de rencontres et de concertation, de coopération entre co-éducateurs : familles, associations, acteurs municipaux administratifs, sociaux.
- Associer les enfants et les jeunes à cette démarche. A l'extérieur de l'école, mobiliser les structures existantes (conseils municipaux de jeunes, associations), à l'intérieur de l'école développer les démarches participatives (règlement intérieur, extension du statut de délégué, etc.).
- Légitimer le rôle du chef de projet ou du coordonnateur qui assure l'interface entre les acteurs éducatifs, facilite la régulation entre partenaires, et supervise la logistique.

### III - Mesures d'accompagnement

- Développer des ressources pédagogiques partagées.
- Créer un espace permanent et légitime de rencontres entre les enseignants et les intervenants, qui favorise la concertation et la régulation, ouvert également aux échanges avec les parents et les enfants.
  
- Encourager une réflexion commune de tous les acteurs de l'éducation sur les cultures et pratiques de chacun en vue de faciliter l'émergence d'innovations, et la complémentarité des professionnels et des savoirs-faire.
  
- Engager au niveau des administrations concernées une réflexion sur les contenus et méthodes de formation ainsi que sur les diplômes.
- Organiser des formations en direction de l'ensemble des acteurs éducatifs (dont les parents, les volontaires et les bénévoles). En particulier, développer des modules de formation initiale et continue pour les enseignants, les personnels de la jeunesse et des sports, et les personnels territoriaux et les intervenants associatifs.

# COMPLEMENTARITE ET SPECIFICITES DES INTERVENANTS AUPRES DES ELEVES EN DIFFICULTE

Philippe MEIRIEU, professeur des Universités, directeur de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP)



*L'école doit assurer la mission qui lui est confiée : permettre aux enfants d'apprendre et progresser scolairement sans renforcer ou perpétuer les inégalités environnementales par son fonctionnement.*

Après une période où les analyses sociologiques ont insisté très fortement sur les déterminants socio-culturels de l'échec scolaire, nous vivons aujourd'hui, sur le plan de la recherche, une évolution très significative. L'on ne nie pas, évidemment, l'existence du handicap socio-culturel mais l'on parvient à mesurer avec précision l'importance de la remédiation pédagogique ; autrement dit, à handicap socio-culturel identique, l'activité pédagogique peut faire une différence très significative et permettre à des élèves qui, dans d'autres conditions, auraient été écartés, de réussir à accéder au lycée et d'obtenir le baccalauréat... L'échec scolaire n'est donc pas une fatalité et il existe des moyens efficaces pour le combattre.

Pour aider à l'invention de ces moyens, les chercheurs ont étudié les facteurs qui, dans l'environnement de l'enfant, favorisent sa réussite. Pour l'essentiel, on sait aujourd'hui que les enfants qui réussissent bien ont un environnement qui aide à l'exploration, qui encourage à anticiper les conséquences d'une action future, qui les invite à évaluer eux-mêmes ses résultats et à inventer des remédiations. En revanche, les enfants qui réussissent moins bien à l'école ont un environnement qui informe directement sur des programmes, qui juge extérieurement de la validité des résultats obtenus, qui adopte, rejette et sanctionne sans explication. En bref, les enfants qui réussissent bien ont un environnement qui pose des questions et suscite la réflexion, les enfants qui réussissent moins bien ont un environnement qui donne

Si l'on tente, maintenant, de se demander comment chacun des partenaires éducatifs peut prendre en compte ces acquis pour travailler à la meilleure réussite de tous, on peut en dégager la spécificité et la complémentarité de l'école, des familles et du tissu associatif : à l'école revient, en effet, la responsabilité première de faire effectuer les apprentissages de base. Mais, par ailleurs, on ne peut accepter que les situations scolaires reproduisent encore très largement les caractéristiques des milieux qui, précisément, ne sont pas facilitateurs de réussite. C'est pourquoi il convient de militer pour une école formatrice de l'intelligence de l'élève, une école où l'on « travaille vraiment en classe »... et non pas où l'on distribue de l'information en demandant aux élèves d'effectuer chez eux les devoirs nécessaires à son appropriation. Très concrètement, cela signifie que c'est en classe que doivent s'effectuer, à l'occasion des acquisitions du programme, les apprentissages méthodologiques décisifs. Il ne peut être question que l'école se décharge de ce qui est du domaine de sa responsabilité première sur les parents ou sur des structures extérieures d'aide aux devoirs.

La famille n'a-t-elle alors aucun rôle dans le travail scolaire des enfants ? Sans doute en a-t-elle beaucoup mais sans doute pas là où on le croit ni comme on le croit. Les enquêtes montrent que ce qui est déterminant pour l'aide au travail scolaire ce n'est pas l'intensité de la pression scolaire des familles, le temps passé à faire et refaire des exercices ou vérifier le cahier de textes. Ce qui est véritablement déterminant ce sont les attitudes éducatives qui, à l'occasion de chaque événement de la vie quotidienne, mettent l'enfant en situation de réfléchir et non de subir, de s'interroger et non d'exécuter sans comprendre. La préparation d'un voyage, l'organisation d'un goûter, la peinture d'une chambre, mais aussi les négociations de chaque jour sur les questions alimentaires ou vestimentaires, l'attitude devant la télévision, tout cela peut contribuer à forger chez l'enfant des comportements intellectuels et sociaux qui sont à la base de la réussite scolaire. Autrement dit, c'est en étant de « vrais parents » et non de médiocres instituteurs du soir que les parents aident leurs enfants à réussir à l'école... Mais encore faut-il convaincre les parents et particulièrement les parents de milieux modestes de telles évidences, et ce n'est pas là chose facile. Le tissu associatif a donc, sans doute, comme première tâche d'informer les parents, de les impliquer dans des activités où ils puissent découvrir l'importance de certains comportements pour la réussite des élèves. Mais je crois qu'il a aussi un autre rôle. En effet, dans nos travaux, nous avons observé que les enfants et les adolescents avaient besoin, à côté du maître qui incarne toujours plus ou moins une autorité évaluative, à côté des parents qui investissent toujours plus ou moins affectivement la réussite scolaire de leurs enfants, de ce que nous avons nommé un « compagnon » : il s'agit de quelqu'un à qui l'élève puisse avouer qu'il ne comprend pas sans avoir peur d'être mal jugé, sans qu'on lui tienne grief d'un moment d'inattention qu'il aurait eu..., quelqu'un qui l'aide à reformuler, lui pose des questions et l'aide à trouver lui-même les réponses. Or, ces compagnons existaient dans le tissu social jusqu'à ces dernières années ; mais avec le repliement sur la famille nucléaire, la disparition des voisinages interactifs, ils ont presque disparu. Alors il ressort sans doute de la responsabilité des collectivités de travailler à renouveler ce tissu social ; elles peuvent le faire par l'intermédiaire de structures d'aide aux devoirs correctement ciblées, et encadrées par des personnes ayant reçu à cet égard un minimum de formation.

S'agissant d'éducation, je crois ici nécessaire de faire l'éloge des contradictions. Rien ne serait pire pour la liberté de nos enfants qu'un monde où ils seraient pris en tenaille entre l'influence de leur famille, celle de leur école et celle des lieux d'expression dans lesquels ils seraient insérés. Aussi, autant est-il nécessaire de faire tout ce qui est possible pour améliorer les relations entre les familles, l'école et le tissu social, autant il importe que les responsabilités de chacune des trois instances soient préservées contre toute atteinte des deux autres. Concrètement - et au risque de me faire pas mal d'ennemis -, je plaide pour une indépendance de l'école par rapport au pouvoir des familles et je dirai plus loin quelles en sont, à mon avis, les conditions institutionnelles. Je plaide aussi pour que les familles ne soient pas talonnées en permanence par une vie scolaire qui s'infiltré partout, des leçons et des devoirs à la maison qui exigent une surveillance ou un contrôle strict des parents. Je plaide enfin pour que les collectivités territoriales, au lieu de développer démagogiquement des structures de soutien scolaire ou d'aide aux devoirs, s'attellent à une organisation véritablement démocratique de la vie associative et s'efforcent pour que tous les jeunes puissent trouver des lieux où s'exprimer. Je plaide, en un mot ou, plus exactement, une formule, pour que les partenaires de l'éducation du jeune ne se transforment ni en rivaux faisant de lui l'enjeu de leurs propres conflits, ni en alliés pour l'enserrer dans un réseau d'influences convergentes, mais demeurent des partenaires conscients de leur spécificité, complémentaires par l'écart même qu'ils réinstaurent en permanence entre eux, et où le jeune peut ébaucher quelque chose comme un peu d'autonomie.

Faut-il ajouter que, pour moi, cette séparation des pouvoirs est précisément ce qui constitue, dans son fondement même, le principe de laïcité ? La laïcité entendue comme valeur éducative de la pluralité, la laïcité comprise comme rempart des institutions publiques contre la toute-puissance des intérêts privés... Mais aussi la laïcité comme reconnaissance de la légitimité des intérêts privés pour autant qu'ils soient équilibrés par des institutions publiques capables d'arbitrer entre eux. La laïcité comme séparation de pouvoirs qui puissent limiter réciproquement leurs ambitions totalitaires sur les personnes, les groupes et les peuples : séparation des pouvoirs de la famille, de l'Etat et de la société civile, séparation des pouvoirs des parents, de l'Ecole des animateurs, des artistes et des « intervenants » de toutes sortes susceptibles d'intervenir dans l'éducation des jeunes. La laïcité, enfin, quand l'individu peut échapper, grâce à cette séparation, aux captations qui le menacent de toutes parts...

Captation de l'univers familial où l'on s'immerge dans une affectivité bienfaisante mais où le bonheur peut toujours basculer dans la désolation réciproque... Captation de l'univers intellectuel où l'on se nourrit de connaissances mais où la satisfaction de connaître peut basculer bien vite dans celle de savoir et dans le mépris de celui qui ignore... Captation de l'univers socioculturel, voire professionnel, où l'investissement sans limite dans une activité peut basculer bien vite dans la compulsion et faire oublier l'existence, à côté, de réalités familiales et intellectuelles, d'autres êtres et d'autres situations qui attendent aussi quelque chose de nous.

Tout le monde, en effet, peut prétendre former à l'autonomie mais n'importe qui n'est pas capable de promouvoir cette autonomie dans tous les domaines. Une assistante sociale visera l'autonomie des familles dans la gestion de leur budget par la lutte contre le surendettement. Une infirmière pourra former à l'autonomie dans le domaine de la santé en apprenant aux personnes à gérer intelligemment leur armoire à pharmacie. Un animateur de MJC voudra amener les habitants de son quartier à une autonomie dans la manière d'utiliser leur temps de loisir en profitant des infrastructures socio-culturelles mises à leur disposition. L'enseignant a, quant à lui, la responsabilité de former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire et, plus généralement, dans l'usage de leur intelligence : c'est donc à lui de leur apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre leur leçon ou réviser leur contrôle, à évaluer les résultats qu'ils atteignent, à chercher les compétences requises etc., et c'est là une tâche qui lui revient de droit en tant qu'il est un spécialiste -le seul vrai professionnel- des apprentissages scolaires. C'est pourquoi il ne doit, en aucun cas, laisser cette tâche aux parents qui ne sont ni formés, ni bien placés pour cela, pas plus qu'aux collectivités territoriales ou au secteur associatif dont ce n'est pas la mission.

Chaque parent sait bien, en effet, même s'il est enseignant, qu'il n'est jamais le mieux placé pour « faire travailler ses enfants » ; chacun a fait l'expérience de cette « surchauffe affective » qui menace quand, dans un sursaut de « conscience parentale », il s'entête à remplacer un instituteur sans disposer de la distance affective nécessaire ; le chantage affectif est toujours là, latent, en dépit de toutes les bonnes intentions : « Si tu m'aimais vraiment, tu saurais faire cette division<sup>1</sup> ! »

De même, la plupart des animateurs de « soutien » ou « d'entraide scolaire » ont éprouvé l'extrême difficulté à apporter une aide efficace en matière de travail personnel : l'ignorance des méthodes utilisées en classe par le maître, la contrainte dans laquelle ils se trouvent souvent d'encadrer des élèves de classes différentes, le fait que ce « soutien » constitue une surcharge horaire supplémentaire pour des élèves déjà en situation de rejet scolaire... tout cela compromet l'efficacité de telles structures qui, certes, sont susceptibles, à court terme, d'avoir une fonction réparatrice mais qui, à long terme, ne peuvent que provoquer des effets pervers : repli des maîtres sur la seule fonction informative, habitude systématique de traiter les difficultés scolaires par un surplus de travail scolaire au lieu de chercher d'autres moyens pour les surmonter, rivalité, voire espionnage réciproques de l'école et de « ses partenaires du soir », encouragement aux leçons particulières dont on connaît le caractère de discrimination sociale.

Cela ne veut pas dire, bien sûr, que les parents, le tissu associatif, les collectivités territoriales n'aient aucune responsabilité en matière de formation à l'autonomie : mais il vaut mieux profiter, pour cela, des occasions offertes par la vie familiale ou par des activités sportives ou culturelles durant lesquelles les enfants sont impliqués. Ainsi l'organisation d'un voyage, la participation à des travaux de bricolage, la

---

<sup>1</sup> Une recherche menée en 1991-1992. sous ma direction, par Florence Guiguet et Laurence Jaillardon montre, de plus, à quel point le renvoi du travail personnel à la maison joue un rôle de discrimination sociale très important : sur des échantillons représentatifs d'élèves, on observe que le renvoi du travail personnel dans la famille (apprendre une leçon, réviser un contrôle, etc.) pénalise massivement les élèves appartenant à des catégories socio-professionnelles défavorisées, alors que ces mêmes élèves obtiennent des résultats sensiblement égaux à leurs camarades quand ce travail est fait dans le cadre des cours, en classe même.

réalisation d'un spectacle, la réflexion sur l'usage de la télévision par une lecture collective des programmes et un choix raisonné des émissions, tout cela fournit d'excellentes occasions de réfléchir à ce qu'est une attitude autonome dans laquelle on ne se laisse pas dicter ses choix. Et les parents comme les animateurs socio-culturels sont bien plus efficaces là, en faisant leur propre métier, plutôt qu'en jouant aux instituteurs ou aux professeurs du soir !



En conclusion, il conviendrait de souligner à quel point la complémentarité des différents partenaires peut contribuer à la réussite des élèves alors que leur rivalité ne pourrait qu'être néfaste. Mais cette complémentarité, pour être vraiment porteuse d'espérance, ne peut que s'appuyer sur le pari fait ensemble sur l'homme, la décision de ne jamais désespérer de quiconque et la volonté de donner à chacun les moyens de maîtriser son destin.